



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Processo de Socialização Organizacional:

***Integração dos Professores Recém-enquadrados numa Escola do
Interior de Angola***

Adérito Adriano Cacope – nº 213613

Orientador: Professor Doutor Albino Pereira Guimarães da Cunha

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Sociologia das Organizações e do Trabalho

Lisboa
2015

VALORIZAMOS PESSOAS



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

***Processo de Socialização Organizacional:
Integração dos Professores Recém-enquadrados numa Escola do
Interior de Angola***

Adérito Adriano Cacope – nº 213613

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em
Sociologia das Organizações e do Trabalho

Orientador: Professor Doutor Albino Pereira Guimarães da Cunha

Lisboa, 2015

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT



**Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas**
UNIVERSIDADE DE LISBOA

À memória do meu pai e a minha mãe por terem-me
orientado a trilhar neste caminho.

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

“(...) se todos pudermos ser tolerantes ao ouvir e ser ouvido, também poderemos ser tolerantes em entender discrepâncias na sociedade em termos das diferentes percepções do porquê essa sociedade é assim ou deve ser assim” (Torres, 1997:17).

AGRADECIMENTOS

Seria ingratidão da nossa parte se nos esquecêssemos de agradecer a todos que comigo partilharam momentos durante este percurso académico e que incansavelmente deram o seu contributo direto ou indireto para o sucesso desta longa estrada e por me tornarem na pessoa que hoje sou. A todos o meu apreço.

Agradeço especialmente a Deus dador de bênção e vida, a minha mãe Genita Augusto Viqueia Cacope e ao meu pai (em memória) Eduardo Calandula Cacope que tudo deram para uma vida promissora, e toda a minha família pelo vosso gesto especial e prestimoso carinho, meus eterno agradecimentos.

Agradeço a Direção do ISCSP, ao coletivo de professores, especialmente o professor Albino Cunha, professora Anália Torres e aos meus colegas pela veemência da vossa atenção.

À direção da Escola do II Ciclo de Katabola, na pessoa do Diretor Geral, Subdiretores e do coletivo de professores, à Administração Municipal de Katabola, à Direção Provincial da Educação do Bié, ao Instituto Nacional de Urbanismo e Habitação e ao Instituto do Ambiente da província, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho, que se baseia num estudo qualitativo, visa discutir o processo, a importância e os fatores que influenciam o processo de socialização dos professores recém-enquadrados numa Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário de Katabola/Angola.

Considerando que a vontade do Estado é realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos, o governo tem vindo a estender a rede escolar a quase todo território nacional. Os novos professores são colocados a trabalhar nas zonas mais carenciadas do país, onde a diversidade cultural e o modo de vida constituem elementos que dificultam a integração do novo membro na organização e na comunidade local, uma vez que o seu trabalho não se limita à sala de aula. A socialização do recém-chegado com a organização tem sido abordada em vários estudos de diversas áreas da Sociologia e da Psicologia Social. É vista, sobretudo, como elemento fundamental para promover o envolvimento do indivíduo na organização nomeadamente quanto à aprendizagem das normas de condutas profissionais e à construção de identidades sociais. Pretende, assim, um adequado conhecimento da realidade organizacional e social para reduzir as assimetrias e aumentar a produtividade. Neste estudo, foi possível constatar que as condições de infraestruturas tanto da organização como da comunidade (acomodação), as vias de acesso, as práticas culturais, a falta de informações credíveis antes da admissão na organização e a ausência de um acompanhamento pessoal e profissional durante a inserção na organização, influenciam significativamente na socialização dos novos professores.

Palavras-chave: Socialização, Socialização organizacional, Educação, Integração, Meio Rural, Angola.

ABSTRACT

Based on a qualitative study, this work aims to discuss the process, the importance and the factors that influence the process of socialization of teachers, newly framed in a school of the Second Secondary School Cycle Katabola/Angola.

Whereas the State's will to achieve education for all school-age children, as well as reduce illiteracy in young people and adults, the government has been extending the school network to almost the entire country. Therefore, new teachers are put to work in the deprived areas, where cultural diversity and the way of life are elements that difficult the integration of the new members in the organization and in the local community, since their work does not is confines to the classroom. The socialization of the newcomer with the organization has been addressed in several studies of different areas of sociology and social psychology. Being regarded above all as a fundamental element that seeks to promote, the involvement of the individual in the organization, particularly in terms of learning standards of professional conduct; plus the construction of social identities. Thus seeks an adequate knowledge of organizational and social reality, to reduce the asymmetries and increase productivity. This study established that the conditions of infrastructure of both the organization and the community (accommodation), access roads, cultural practices, lack of credible information before admission to the organization and the lack of a personal guidance and professional during insertion in the organization, significantly influence the socialization of new teachers.

Keywords: Socialization, Organizational socialization, Education, Integration, Rural Area, Angola.

LISTA DE SIGLAS

Art.º	- Artigo
CAARE	- Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa
CNE	- Comissão Nacional Eleitoral
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INE	- Instituto Nacional de Estatística
INIDE	- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
L2	- Língua Segunda
LA	- Línguas Africanas
LBSE	- Lei de Bases do Sistema de Educação
LM	- Língua Materna
LP	- Língua Portuguesa
MED	- Ministério da Educação
MINEDAF	- Conferência de Ministros da Educação dos Estados Africanos
n.p.	- Sem Página
ONG	- Organização Não Governamental
P.	- Pergunta
P/	- Para
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE SIGLAS	VI
INTRODUÇÃO.....	1
1. Identificação, pertinência e justificação do tema	1
1.1. Tema.....	4
1.2. Pergunta de partida e objetivos de pesquisa.....	4
1.3. Conceitos operacionais.....	5
1.4. Metodologia	6
2. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO.....	10
2.1. Caraterização da província do Bié.....	10
2.1.1. Caraterização do município de Katabola.....	11
2.1.2. Caraterização da Escola do II Ciclo “Felisberto Domingos Ngunga”.....	12
2.2. Contextualização da educação em Angola	14
2.2.1. Educação no período colonial	14
2.2.1.1. O ensino indígena.....	16
2.2.1.2. A reforma do ensino indígena	17
2.2.2. Educação no período pós-independência	20
2.2.3. Breve caraterização do atual sistema educativo	23
2.2.3.1. Subsistema de educação pré-escolar	25
2.2.3.2. Subsistema de ensino geral.....	26
2.2.3.2.1. Ensino primário	26
2.2.3.2.2. Ensino secundário	27
2.2.3.3. Subsistema de ensino técnico-profissional.....	27
2.2.3.4. Subsistema de formação de professores	28
2.2.4. Políticas educativas	29
2.2.5. Diversidade linguística.....	31
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	35
3.1. A Socialização.....	35
3.1.1. Cultura e socialização.....	35
3.1.2. Agentes da socialização	40

3.1.3.	Meios de socialização.....	43
3.2.	Socialização organizacional	44
3.2.1.	Noção e importância.....	44
3.2.2.	Processo de socialização	47
3.2.3.	Fases de socialização.....	48
3.2.3.1.	Fase de pré-ingresso	48
3.2.3.2.	Fase de encontro.....	50
3.2.3.3.	Fase de metamorfose	50
3.2.4.	Estratégias de socialização	51
3.2.4.1.	Individuais vs Coletivas.....	52
3.2.4.2.	Formais vs Informais	52
3.2.4.3.	Sequenciais vs Não Sequenciais.....	53
3.2.4.4.	Fixas vs Variáveis.....	53
3.2.4.5.	Série vs Isoladas	53
3.2.4.6.	Investidura vs Desinvestidura.....	54
3.2.4.7.	Competição vs Concurso.....	54
3.2.5.	Cultura organizacional	55
3.2.6.	Fatores de (in)satisfação pessoal	56
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1.	Os professores recém-enquadrados e a identificação do processo de socialização.....	60
4.2.	A importância do processo de socialização e a escola	64
4.3.	Fatores subjacentes ao processo de satisfação organizacional	65
4.4.	Discussão dos dados.....	69
4.4.1.	A necessidade de uma “socialização antecipada”	70
4.4.2.	Contexto organizacional e cultura local	72
4.4.3.	Satisfação na organização e valores individuais	74
4.4.4.	Algumas limitações do estudo.....	77
	CONCLUSÕES	79
	BIBLIOGRAFIA	84
	ANEXOS	92
	ANEXO 1 – Guião de entrevista	93
	ANEXO 2 – Declaração Dirigida ao Diretor da escola do II Ciclo - Katabola.....	94
	ANEXO 3 – Vias de acesso entre a sede da província e o município de Katabola.....	95
	ANEXO 4 – Escola do II Ciclo de Katabola e a Escola Anexa de Chipeta	98

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Números de professores na província do Bié.....	7
QUADRO 2 – Síntese-geral dos objetivos do estudo.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Escola do II Ciclo “Felisberto Domingos Ngunga” Katabola.....	13
--	----

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo cada vez mais complexos onde há multiplicidades de escolhas na qual, o indivíduo coopera e partilha seus sentimentos com os seus semelhantes com vista a satisfazer os seus objetivos. Neste sentido, o indivíduo é considerado como tal graças a socialização, ou seja, a um processo de aprendizagem e de interação que faz dela um processo social subjacente a existência humana.

A socialização é uma ferramenta importante para a integração do novo sujeito na organização. Olhando para a realidade educativa angolana e dos professores, em particular, há que ter em conta vários fatores que condicionam o bom funcionamento das suas atividades nomeadamente quando em zonas rurais visto ser este o contexto geográfico deste estudo. Uma delas é a relação entre professor/aluno e outra está ligada à execução do seu papel, onde a participação da comunidade é indispensável.

1. Identificação, pertinência e justificação do tema

É comum dizer-se em Angola que «o professor é o combatente da linha da frente». Expressão que tem sido usada por alguns dirigentes como forma de encorajamento dos docentes que, pela primeira vez, vão exercer a atividade de docência em lugares mais necessitados do país, particularmente, nas áreas rurais. Logo, “ (...) A compreensão da realidade educativa angolana obriga a considerar a articulação entre a educação oficial e a educação tradicional de natureza comunitária” (Silva, 2011a:1).

A comunidade rural em Angola revela indicadores que denotam um modo de vida precário, caracterizado por um estilo de vida simples, à margem das tecnologias e do mundo letrado. Povoações dispersas, isoladas, com limitadas condições básicas de vida e com uma cultura própria gerida pela lógica da gerontocracia, isto é, as autoridades tradicionais exercem muita influência nestes meios. Os professores recém-enquadrados são obrigados a trabalhar nestes locais, onde se evidencia a disparidades culturais entre o urbano e o rural. São zonas de difícil acesso, onde os valores simbólicos constituem o primeiro elemento de distanciamento, através dos quais, o professor é tido como elemento estranho na comunidade

(Silva, 2011a:3). Estas são algumas das razões que nos levaram a procurar estudar o processo de socialização dos professores recém-enquadrados pelo Ministério da Educação que começam a exercer a sua vida profissional nas áreas rurais de Angola.

Evidencia-se, desde logo, o papel fundamental da educação. Para isso, e resultando do nosso percurso de pesquisa bibliográfica, surgiu-nos pertinente a visão da educação apresentada e desenvolvida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: “(...) a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e mesmo tempo, favorece o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”(UNESCO, 1998: n.p.). Complementamo-la com a Declaração Universal dos Direitos Humanos onde no artigo 26º apresenta-se a educação como um direito fundamental para todos, mulheres, homens, de todas as idades do mundo inteiro; está deve visar à expansão da personalidade humana, favorecendo a compreensão e a tolerância entre os povos (Nações Unidas, 2001:32).

No caso de Angola, com o advento da paz, o governo “considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo; surgem algumas (...) readaptações do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” [Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), 2001:2].

Deste modo, a política educativa angolana preconiza o acesso universal à escola sendo que o Ministério da Educação (MED) tem desenvolvido esforços para expandir a rede escolar, de forma a cumprir com os objetivos traçados e assumido em organizações internacionais, tendo conseguido, nos últimos anos de paz, uma cobertura de aproximadamente 87,7% das crianças em idade escolar (MED, 2011:52).

Apesar disso, o meio rural continua desfavorecido pelo facto do currículo escolar se referenciar a padrões urbanos. A escola enfrenta resistência nestas localidades uma vez que, socializando os jovens para um modo de vida urbano, gera condições para os retirar da comunidade ou para os desenraizar. Verifica-se uma dissociação entre as práticas educativas escolares e a vida comunitária, com resultados contraproducentes na socialização devido ao efeito de anulação recíproca entre a ação da escola ou do professor e da comunidade.

Exemplos disso são as dificuldades provocadas pela utilização da língua portuguesa no ensino de crianças cuja língua materna é de origem bantu (Silva, 2011b: 40 e Zau, 2002a:207). Esta situação, associado à escassez de investimento em infraestruturas e o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nestes lugares, o que torna difícil a vida na comunidade rural (Silva, 2011b: 23; Silva e Carvalho, 2009:2405).

Dada a necessidade de expansão da rede escolar, em Angola, o sector que mais emprega nos últimos anos é o da Educação. Os novos agentes são colocados para trabalhar em lugares longínquos de suas residências e de seus costumes, sem condições de habitabilidade nem mesmo condições propícias para trabalhar. Nesses locais, a socialização torna-se difícil tendo em conta a diversidade cultural na região, a degradação das vias de acesso e as dificuldades em permanecer por falta de condições.

Nestas áreas relativamente aos professores, as questões salariais, as condições de habitabilidade e de infraestruturas quer das vias de acesso quer na comunidade local deixam muito a desejar. Os salários auferidos não permitem para muitos professores um rendimento que garanta a sua sobrevivência e a da sua família. Assim, muitas vezes, alguns professores exercem outras profissões paralelamente, usando a escola como fonte de rendimento complementar, outros, ainda, optam por se demitir, em qualquer momento do ano letivo, sempre que encontram outra atividade que lhes garanta melhor rendimento de forma a conseguirem um complemento que lhe permita sobreviver com alguma dignidade (Ferreira, 2004:114).

É por esta razão que o novo trabalho constitui um momento marcante na vida de qualquer indivíduo e da organização, sendo a socialização uma ferramenta que permitirá ao novo membro integrar-se na organização.

Apesar de existir um conjunto de trabalhos sobre educação no meio rural (Zau, 2002; Silva, 2011; Neto, 2012; entre outros), entendemos aprofundar esta temática por ser um assunto pouco abordado em Angola quando vista pela área da sociologia das organizações e por constituir ainda um problema atual para a maioria dos professores recém-enquadrados em Angola. Por outro lado, a nossa motivação em estudar esta temática reside no facto de podermos vir a vivenciar a mesma situação quando nos inserirmos, por razões profissionais, na função pública (Ministério da Educação) e, por ventura, na mesma instituição. Por se tratar de uma realidade muito atual, a socialização dos novos professores constitui uma

ferramenta importante na área dos Recursos Humanos. O que reforça o interesse em analisar e refletir sobre como se processa a socialização dos professores recém-enquadrados nas instituições escolares nas periferias e/ou em áreas rurais.

1.1. Tema

A presente investigação ocorreu numa organização de ensino: Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié, onde nos propusemos estudar o processo de socialização organizacional efetuada pelos professores recém-enquadrados naquela organização.

1.2. Pergunta de partida e objetivos de pesquisa

Tendo em conta a justificação e pertinência do nosso objeto de estudo, elaboramos a seguinte pergunta de partida:

- Como se processa a socialização dos professores recém-enquadrados na Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié?

Procuramos com esta pergunta de partida, enunciar os seguintes objetivos da investigação:

Como objetivo geral, procuramos estudar o processo de socialização organizacional de professores recém-enquadrados em Angola, mais especificamente, na província do Bié nomeadamente no município de Katabola.

Como objetivo específico, enunciamos os seguintes:

- Identificar o processo de socialização efetuada pelos professores recém-enquadrados.

- Determinar a importância do processo de socialização para os professores recém-enquadrados.

- Discutir os fatores que mais influenciam o processo de socialização dos professores recém-enquadrados.

1.3. Conceitos operacionais

Em função dos objetivos traçados para este estudo, entendemos definir alguns conceitos-chave. O primeiro é o conceito de socialização que é entendida como um processo social – também chamado de processo de socialização – que se traduz na aprendizagem pelo contacto e pela interação. Daí que socialização e educação, sejam termos relacionáveis sob este aspeto (Gonçalves, 1969:36). Este processo de aprendizagem e de interação humana (socialização) é vista de duas maneiras: primeiro, pelo facto do professor ser um agente socializador, pelo contacto que vai mantendo com os colegas, alunos e com a comunidade no geral e, em segundo, por ser socializado pelo meio cultural local, uma vez que o seu papel não se limita dentro da sala de aula.

Um outro conceito abordado neste estudo é o da socialização organizacional que é por sua vez entendida como um processo na qual o novo empregado aprende a cultura organizacional, adapta-se e compreende o contexto, assim como as políticas da mesma. Com este estudo, pretende-se melhor compreender como o novo membro de uma organização, neste caso concreto, pode melhor integrar-se e fazer parte efetivamente dessa organização (Gomes *et al*, 2008:324).

Desde a segunda metade do século XX, nomeadamente nos anos 1960, procurou-se compreender a relação do indivíduo com a organização quando sujeito a condicionantes fundamentais implícitos ou explícitos como o estado de stress, turnover, absentismo, empenho organizacional, produtividade (Lima *et al*, 1995:101). Alguns estudos mostram que a rapidez e a eficácia da socialização podem determinar a lealdade do empregado com a organização, como ainda, a criação de uma estabilidade básica depende da socialização dos seus novos membros (Schein, 1988:54). A socialização do trabalhador na organização é aqui estudada, analisando o percurso do novo membro desde a pré-admissão até a fase de mudança e influência mútua, tendo em conta os fatores subjacentes a este processo e como este pode ser benéfico ou prejudicial para a carreira profissional do novo funcionário, para a organização, assim como para a comunidade.

Finalmente, procuramos também abordar o conceito de educação olhando para aquilo que são os objetivos de formação e os de desenvolvimento do país e também, como um elemento capaz de unir os angolanos e não só. Assim, entendemos por educação como um

processo de preparação do indivíduo para a convivência e exigências da vida [Artigo (Art.º) 1 da LBSE, 2001:2)].

Remetemos para o enquadramento teórico um desenvolvimento mais aprofundado destes conceitos ou contributos.

1.4. Metodologia

O trabalho, que nos propomos desenvolver, é um estudo que se insere no domínio da Sociologia das Organizações e do Trabalho. Para a sua realização, procurámos recolher informação sobre o processo de socialização, socialização organizacional e educação por estarmos a tratar de professores recém-enquadrados numa organização educativa, no caso concreto a Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário de Katabola/Angola.

Para concretizar a recolha de informação, adotámos predominantemente uma metodologia qualitativa. O principal objetivo ao utilizar esta metodologia foi o de compreender as relações do ser humano com o seu ambiente em toda a sua complexidade (Goldenberg, 2004:21). Também este modelo ajudou-nos na maneira de interpretar o processo de socialização, permitindo constatar diretamente o desenrolar do fenómeno em estudo e o envolvimento com a pessoa que está a vivenciar.

Os dados que aqui apresentamos, sendo de natureza qualitativa, permitiram-nos a possibilidade de obter descrições detalhadas de situações relativas a indivíduos nos seus próprios termos. Estes dados, não sendo padronizáveis como os dados quantitativos, permitem ao investigador ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (Goldenberg, 2004:53).

Com esta metodologia qualitativa, utilizámos a técnica da entrevista semiestruturada que é “aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. As perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas” (Gil, 1989:113). Pretendíamos aferir as perceções dos professores recém-enquadrados relativamente ao processo de socialização, no caso concreto, numa instituição educativa entendida como organização escolar: Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário de Katabola/Angola. Relacionámos as perguntas com

a revisão bibliográfica sobre a temática em estudo, com as características do sistema educativo angolano e com as características da cultura local nomeadamente ao nível das tradições, das línguas locais, das dinâmicas sociais, organizacionais, laborais, etc.

A amostra da população-alvo (definida como de conveniência) foi constituída por 22 professores recém-enquadrados (pelo Ministério da Educação na Província do Bié) da Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Angola. Esta escola é composta por 47 professores de sexo masculino e 13 professoras de sexos feminino, perfazendo um total de 60 professores, com idades compreendidas entre 24 e os 66 anos, dentre os quais constam 12 licenciados e 48 técnicos médios, maioritariamente auferindo um salário na categoria de professores do primeiro ciclo diplomado do 6ª escalão, distribuídos igualmente em algumas escolas anexas sedeadas em algumas comunas nomeadamente a comuna da Caiuera (com uma estrutura provisória) e da Chipeta.

Quadro 1 - Número de professores na província do Bié

N/O	MUNICÍPIO	ENS.PRIM		I CICLO		II CICLO		ADMINISTRATIVOS		TOTAL GERAL	
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
1	Andulo	1.103	495	317	88	103	15	346	95	1.869	802
2	Chinguar	1.291	382	204	96	54	11	195	55	1.744	653
3	Chitembo	677	247	193	44	28	5	161	44	1.059	449
4	Kamacupa	1.044	317	260	199	46	11	301	113	1.651	749
5	Katabola	1.060	334	255	110	47	13	333	104	1.695	670
6	Kuemba	503	96	43	22	31	12	97	17	674	256
7	Kuito	2.517	1.519	831	366	298	75	474	116	4.120	2.185
8	Kunhinga	790	297	159	33	39	7	191	42	1.179	488
9	Nharêa	816	187	192	122	31	9	259	77	1.298	504
TOTAL		9.801	3.874	2.454	1.080	677	158	2.357	663	15.289	5.884

FONTE: Secção de Estudos, Planeamento e Estatística, 2014

Os elementos representativos deste estudo partem de uma população constituída por professores cuja experiência e satisfação com o trabalho torna-os distintos uns dos outros, mas a nós interessou-nos aqueles cujo tempo na organização é inferior a dois anos de trabalho. Neste sentido, a população é entendida como “ (...) um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar (...) (Gil, 1989:91).

Por vezes, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considera-los em sua totalidade, por esta razão, nos apegamos a uma amostra diminuta, ou seja, um pequeno número de professores tornando-a parte representativa do universo. É deste modo que (Gil, 1989:92) define a amostra como sendo um “(...) subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população (...)”.

Em suma, o presente estudo foi realizado com os professores recém-enquadrados com um a dois anos de trabalho, atendendo diversos fatores que podem influenciar na socialização dos recém-chegados. Do total de 22 professores previsto para estudo, foram feitas entrevistas a 18 dos quais 17 do sexo masculino. As entrevistas foram gravadas num sistema de áudio sendo assegurada a confidencialidade das respostas como ainda salvaguardada a identidade dos entrevistados (o que nos permitiu com isso aferir maior número de candidatos).

Efetuámos ainda uma análise documental nomeadamente de documentos oficiais respeitantes à Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, documentos do Ministério da educação como: Estratégia de alfabetização e recuperação do atraso escolar, Balanço da implementação da segunda reforma educativa em Angola, indicadores da eficácia da reforma educativa em Angola, documentos oficiais sobre estatística da educação no ano letivo de 1971/72, os mapas de efetividades da escola, entre outros de dimensão internacional também ligadas a educação, etc.. Esta técnica da análise documental contribuiu, sobretudo, para uma melhor perceção da organização, funcionamento e dinâmica evolutiva do sistema educativo de Angola. Os autores Quivy e Van Campenhoudt (2008:201) dizem que “(...) as bibliografias existentes, ou seja, as bibliotecas, os arquivos e os bancos de dados, sob toda sua forma, são ricos em dados que apenas esperam pela atenção dos investigadores. É, portanto, inútil consagrar grandes recursos para recolher aquilo que já existe, ainda que a

apresentação dos dados possa não ser totalmente adequada e deva sofrer algumas adaptações”.

Consideramos esta técnica de capital importância na medida em que permitiu incidir sobre os documentos relativos ao objeto de investigação e ao contexto, de um modo geral, auxiliando assim na investigação e na triangulação dos dados obtidos através de uma outra técnica (Lessard-Hébert *et al*, 2012:144).

Estes dados preexistentes permitiram-nos fundamentar teoricamente questões ligadas ao processo de socialização e socialização organizacional e a questões atinentes à educação em Angola nomeadamente os autores que mais se identificam com estes estudos.

Depois desta breve introdução panorâmica na nossa dissertação, apresentamos a estrutura na qual esta assente a nossa investigação.

Consta no presente trabalho uma introdução estruturada da seguinte forma: O primeiro ponto (1) faz menção a identificação, pertinência e justificação do tema; segue-se a pergunta de partida e os objetivos da pesquisa, assim como os conceitos operacionais e, por último, aparece o ponto dedicado à justificação e descrição das opções metodológicas utilizadas. No ponto seguinte (2), é dedicado ao enquadramento, começando com a caracterização da província do Bié e do nosso objeto de estudo; seguido do ponto (2.2) dedicado à contextualização do estudo considerando a realidade educativa angolana. Posteriormente, no ponto (3) abordamos as questões teóricas ligadas à socialização, vendo o professor, por um lado, como um agente socializador (na sua relação com os alunos, encarregados de educação e a comunidade no geral) e, por outro lado, por ser socializado pelo meio onde ao longo das suas atividades vai partilhando a cultura e outros costumes de forma a facilitar a sua integração. No mesmo ponto, identificamos os principais conceitos ou perspetivas teóricas ligadas ao processo de socialização organizacional. O ponto (4) assenta na análise e discussão dos resultados obtidos na investigação. Finalmente terminamos com algumas reflexões e conclusões.

2. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

2.1. Caracterização da província do Bié

Bié é uma província de Angola, situada no centro do país e faz fronteira com as seguintes províncias: ao Norte com as províncias do Kwanza Sul, Malanje e Lunda Sul, a Este com a Província do Moxico, a Sul com a província do Cuando-Cubango e a Oeste com as províncias da Huíla e do Huambo. Tem uma área de 70 314Km² e a sua população é de 1. 794.000 Habitantes. A sua capital é a cidade do Kuito. A província é constituída pelos seguintes municípios: Andulo, Kamacupa, Katabola, Chinguar, Chitembo, Cuemba, Cunhinga, Kuito e Nharea (Governo Provincial do Bié, 2014: n.p.).

É justamente nesta zona do País que nasce a maioria dos rios de Angola com destaque para o maior rio do país, o Kwanza. Com estas características, a província adquire grande potencial hidrográfico (Governo Provincial do Bié, 2014: n.p.).

A agricultura representa o principal sector de desenvolvimento económico da província, com principal realce para o cultivo do arroz, feijão, milho, sisal, banana, horticultura e do café. Em relação aos recursos minerais, destacam-se o alcatrão, ferro, magnésio, diamantes, bem como os minerais radioativos e caulinos (Governo Provincial do Bié, 2014: n.p.).

O clima é húmido e quente. As temperaturas variam de 19°C a 21°C e existem duas estações: época chuvosa que é a mais quente e a seca com temperaturas médias de 2°C e 10°C considerada a mais fria e 18°C até 25°C em períodos de clima mais quente (Governo Provincial do Bié, 2014: n.p.).

Relativamente à cultura, a província é uma área de confluência de vários grupos étnicos. A população Biana, assim caracterizada, prevalece como o subgrupo dos Ovimbundu com um número elevado dentre os habitantes. Observa-se alguma presença de subgrupos como: os Chokwe, na sua emigração a partir do nordeste de Angola e os pequenos povos enquadrados na categoria etnográfica Nganguela, como os Lwimbi (Governo Provincial do Bié, 2014: n.p.).

2.1.1. Caraterização do município de Katabola

A denominação de Katabola surgiu numa das frases da língua Nganguela, povo que habitou nesta vila no século XVI, no reinado do soba Wango-Wa-Jamba. Em 1820, marca a data da sua fundação, na altura Freguesia de Nova Sintra, com a presença pela primeira vez nesta localidade de portugueses provenientes de Sintra em Lisboa/Portugal. Em 1932, Nova Sintra era o primeiro posto administrativo pertencente ao conselho do general Machado então Distrito de Silva Porto-Bié. A 13 de Julho de 1963, passa da categoria de Posto Administrativo para conselho de Katabola (José e Mateus, 2013: n.p. e Cruz, 1940:203).

Sendo o Município de Katabola o epicentro da nossa investigação, o mesmo dista a 56 quilómetros a Leste da sede capital da Província, limitando-se a Leste com o Município de Kamacupa, a Norte com o Município da Nharêa, a Nordeste com o do Andulo, ao Sul com a Comuna de Kambândua – Kuito, a Oeste com a Comuna do Kunje-Kuito (José e Mateus, 2013: n.p.).

Tem uma superfície média de 3.066 Km², com uma população estimada em 182.429 habitantes, clima húmido com uma temperatura que varia entre 22 à 27°C, com a precipitação entre 1.500 mm, altitude 1531, longitude 17°16'59''E e latitude 12°09'00''S (José e Mateus, 2013: n.p.).

Tendo em conta a sua extensão superficial, o Município é constituído administrativamente por 4 Comunas (Chipeta, Sande, Caiuera e Chiúca), 28 Ombalas, 7 povoações e 272 aldeias, sendo que as Ombalas¹ e aldeias geridas pelo poder administrativo tradicional que jogam uma forte influência nestas localidades. A agricultura representa o principal sector de desenvolvimento económico do Município (José e Mateus, 2013: n.p.).

¹ Ombalas: antiga aldeia indígena em Angola, organizada defensivamente. Atualmente a palavra é usada simplesmente para denominar uma aldeia sobre administração tradicional local.

Esta região é ainda caracterizada pela existência de três línguas pertencentes à família bantu nomeadamente o Umbundu com 65% de falantes, Nganguela 25% e o Kioco com 10% de falantes (José e Mateus, 2013: n.p.).

2.1.2. Caraterização da Escola do II Ciclo “Felisberto Domingos Ngunga”

A escola do segundo ciclo no município de Katabola começou a funcionar em 2003. Queremos com isso dizer que na época colonial, o mesmo município não contava com o ensino médio. Esta foi uma iniciativa do governo central materializada pela província dentro do programa da expansão da rede escolar assegurando-se assim o acesso a população local adulta e jovem ao ensino médio.

A referida escola conta desde Abril último com um novo estabelecimento de ensino, inaugurado por sua excelência Jorge Graça, Ministro do Planeamento. A mesma conta com 12 salas de aulas, um número bastante considerável comparativamente as 4 salas existentes no antigo estabelecimento, aumentando assim o número de alunos e professores do subsistema do ensino secundário com vista a melhorar a qualidade do ensino.

Encontra-se localizada no bairro Simione, a Leste do município de Katabola. A mesma para além das 12 salas de aulas conta também com 5 casas de banho, um campo para práticas desportivas e também para educação física, uma sala de reuniões, uma cantina, duas secretarias: uma pedagógica e outra geral, um gabinete do Diretor geral, um para o Subdiretor Pedagógico e outro para o Subdiretor Administrativo.

Esta mesma escola conta ainda com algumas turmas anexas nas comunas de Chipeta e Caiuera. A escola do 2º ciclo na Chipeta começou a funcionar desde 2012 numa Escola Primária e com apenas duas turmas da 10ª classes. Neste momento, está a funcionar com 6 salas de aulas e dois gabinetes: um para o Coordenador no núcleo e outro para o Coordenador-adjunto e uma sala para reuniões, isto é, numa nova estrutura construída de raiz abarcando 550 alunos. Enquanto as turmas da Comuna de Caiuera começaram a funcionar desde 2013, as salas de aulas são ministradas num estabelecimento do 1º ciclo. A escola conta com 201 alunos ocupando apenas 3 salas que funcionam com duas turmas da 11ª Classe e duas turmas da 10ª Classe. Nestas localidades, os alunos na sua maioria são

provenientes de aldeias vizinhas e têm de percorrer dezenas de quilómetros para frequentarem as aulas nestes níveis de ensino.

Figura 1 - Escola do II Ciclo “Felisberto Domingos Ngunga” de Katabola



2.2. Contextualização da educação em Angola

2.2.1. Educação no período colonial

Angola é uma das maiores unidades geográficas do continente africano. Com a chegada dos portugueses à foz do rio Zaire em 1482, fixa-se o marco do início dos contactos entre portugueses e africanos. Um dos principais objetivos era o comércio, nomeadamente, o comércio de escravos. Este foi um negócio que envolveu portugueses e africanos (Wheeler e Péliissier, 2013:60).

A ocupação portuguesa foi muito limitada visto que a sua influência incidiu mais nas zonas costeiras e em territórios favoráveis para as trocas comerciais. Segundo Santos (1970:19), os primeiros contactos distinguiram-se “(...) mais pelas suas actividades mercantis do que pela sua dedicação ao ensino e às actividades intelectuais”.

As tarefas educativas estavam a cargo dos sacerdotes destacados para o reino do Congo, de acordo com Neto (2012:131) consistiam basicamente em aculturar e converter os nativos de Angola, criando uma atmosfera civilizadora e religiosa ocidental para os mesmos.

Havia, ainda, uma preocupação de ensinar crianças. Segundo Santos (1970:20), pouco se sabe quem eram os professores, que escolas eram e que programas de estudo seguiam. Mas, provavelmente, não passavam muito além das noções religiosas mais elementares.

Por esta razão, os nativos não viam com bons olhos o zelo missionário dos sacerdotes jesuítas, cuja pregação e exemplo eram uma condenação tácita do seu procedimento e da sua vida.

Para além da desconfiança dos habitantes locais, os ensinamentos impostos não iam ao encontro com a realidade cultural local. É nesta ordem de pensamento que Santos (1970:17) aponta algumas causas que se opuseram à difusão das novas doutrinas, destacando as seguintes:

- 1- “Os nativos tinham as suas tradições e os seus hábitos, que a religião católica vinha em grande parte alterar e até destruir;

- 2- Os missionários nem sempre corresponderam à missão que lhes era atribuída, sofrendo a influência depauperante de um ambiente que em nada lhes era favorável, não encontrando aqui o apoio moral de um meio cristão;
- 3- Sendo a necessidade de conviver com os portugueses, que aqui vinham com objectivos puramente materiais, os missionários foram influenciados por eles e seduzidos pela tentação das riquezas, muitos deles passaram a exercer actividades mercantis, usando os processos pouco claro e pouco honestos daqueles;
- 4- Muitos aproveitavam a primeira oportunidade para se repatriarem, a pretexto da malignidade do clima, sobretudo aqueles que se tinham dedicado a actividades comerciais;
- 5- As práticas de muitos deixavam bastante a desejar, se os compararmos com o que seria lógico esperar se vivessem em meios europeus, sofrendo também este ponto de influência nefasta do viver indígena e dos hábitos dos colonos;
- 6- O ambiente social era deprimente, havendo, entre os portugueses, clérigos ou leigos, questões permanentes, desavenças corrosivas, vinganças mesquinhas, vexames inacreditáveis, cobiça desenfreada, devassidão corrente e quase geral”.

Fora do quadro missionário, nada havia organizado em relação ao ensino, até meados do século XVIII. E nada se julgou necessário organizar a sério enquanto duraram as missões e os missionários (Santos 1970:88). Nesta altura, nada se fazia a respeito dos nativos. O ensino destinava-se quase exclusivamente aos europeus.

De certo modo, a partir de meados do século XIX, a política portuguesa começou a modificar-se. Isto porque partiu do princípio de que, educando os autóctones na base de uma mentalidade europeia, preservavam-se melhor as colónias. Por outro lado, verificou-se que a perseguição às missões levantava outro tipo de problemas, o que não deixava de se refletir no conjunto dos problemas nacionais. É nesta ordem de pensamento que, em 1867, Portugal evidenciava o interesse que tinha para o país na difusão da língua portuguesa, prejudicada pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bantu, que exercia profunda influência social (Zau, 2012:n.p.).

Mas, apesar disso, numa nota extraída do Ministério da Educação (MED), observa-se que, em 1863, chegou a haver em Angola 24 escolas primárias públicas, mas, em 1869, o número baixaria para 16, com a frequência de 584 alunos (Zau, 2012: n.p.). De entre as principais razões que contribuíram para o fracasso do ensino primário em Angola, podemos apontar as seguintes:

“O perfil de saída dos alunos que frequentavam as escolas primárias era efectivamente fraco; os estudantes que se encontravam motivados para dar continuidade aos seus estudos acabavam por esmorecer e desistir, os conhecimentos adquiridos estavam desajustados das necessidades do meio, daí a escola não se tornar atractiva; as autoridades minoravam os problemas existentes, chegando a nomear professores sem que houvesse alunos” (Zau, 2012: n.p.).

Eram limitados os meios de ensino oficial disponíveis, quer quanto ao número de professores diplomados, quer quanto às técnicas didáticas e aos instrumentos de ensino que não estavam vocacionados para as peculiaridades de um meio social diferente da metrópole, com vista a assegurar maior adesão e sucesso escolar (Zau, 2012: n.p.).

Mesmo depois de muito tempo no território angolano e tendo em conta a extensão territorial, a presença portuguesa sentiu-se mais nos centros urbanos, sobretudo pelo interesse do comércio de escravos e de outras mercadorias valiosas que o país oferecia (Zau, 2012: n.p.). Os nativos encontravam-se mais em zonas rurais assim como as suas escolas. Apelidados de indígenas e de escolas para indígenas, localizavam-se nas matas e, segundo Neto (2012:147), contava-se com uma escola por cada 40 Km².

2.2.1.1. O ensino indígena

Para a compreensão do ensino indígena, é preciso saber quem eram esses indígenas e o contexto em que esse ensino se desenvolvia. No entender de Perfeito *et al*, (2011: n.p.), a palavra indígena provem do latim *indu*, reforçada de *in*, e *geno*, geração (origem). É tudo o que é natural de um lugar ou país, o que nela habita, autóctone, seja homem, animal ou planta. A designação do termo não carrega nenhuma conotação racial negativa (Tanga, 2012: 10).

Contudo, com o colonialismo, o termo indígena ganha uma conotação negativa. Passa a ser usado como um adjetivo para qualificar ou chamar alguém que não tinha uma cultura semelhante ao do colonizador. O termo adquiriu uma carga discriminatória para designar “o preto boçal”, isto é, rude, grosso, indelicado, ignorante e sem cultura (aqueles que ainda não tinham assimilado a língua). Esta forma de pensar generalizou-se, encontrando-se na revisão da literatura, expressões como: “preto indígena”, “penteado indígena”, “túmulo indígena”, “imposto indígena” e “ensino indígena”. Esta expressão de indígena passou ainda a adjetivar os habitantes de África e América, querendo tratar-se de pessoas menos evoluídas (Moutinho, 2000:137; Tanga, 2012: 10).

Eram considerados de indígena também aos negros que não sabiam ler, e escrever e que tinham a obrigação de pagar imposto.

A discriminação racial ganhara base legal, já que, para os que nasceram em Angola, filhos de colonos, não se lhes podia chamar de indígena. Criou-se outro termo: o termo *nativo* ou *cidadãos* apesar do elevado analfabetismo para alguns, exigindo-se aos negros e mestiços a inclusão no grupo dos «civilizados» (Moutinho, 2000:37; Neto, 2010:217).

Após a instauração do Estado Novo em Portugal, o termo indígena era transitório para alguns, na medida em que os que tinham 18 anos de idade e soubessem falar fluentemente o português, ler, escrever, ter um trabalho assalariado e comportar-se como europeus podiam passar a ser considerados como *assimilados* (não indígena), isto é, cidadão de segunda classe, com alguns privilégios mas sem nunca conseguirem conquistar os mesmos direitos de um colono europeu (Zau, 2002a:98).

Na perspetiva de Moutinho (2000:42):

“Para o pensamento do colono, só os indígenas detentores de necessidades comercializáveis têm existência assegurada. O indígena era inútil e tornava-se útil quando produzia, ou seja, sem actividade comercial o indígena permanecia um pouco a sombras de forma humana. A sua materialização alcança-se quando passa a produzir”.

2.2.1.2. A reforma do ensino indígena

A partir dos anos 1960, verificou-se em África uma grande viragem. Um grande número de países deste continente alcançaram a sua independência: 14 antigas colónias francesas, duas britânicas e uma belga. Até ao final desta década de 1960, cerca de 30 países africanos alcançaram a independência. Em Angola, em 1961, iniciava-se a guerra armada. No plano internacional, a situação de Portugal é de isolamento crescente por manter as suas colónias em África. Neste contexto, Salazar remodela o seu governo e é nomeado Adriano Moreira como ministro do Ultramar, o qual procura alterar o sistema político indígena revogando o Estatuto dos Indígenas portugueses nas províncias da Guiné, Angola e Moçambique (Castelo, 1999:61).

“Com objectivo de agradar à comunidade internacional e apaziguar os ânimos nas colónias, o novo ministro tenta imprimir um cariz de igualdade racial à legislação ultramarina, em nome da «criação de comunidades multirraciais e da implantação no ultramar de novas civilizações luso-tropicais. A abolição do indígena é um trunfo principal de um extenso pacote de medidas do qual também faz parte o decreto de criação das juntas provinciais de povoamento»” (Azevedo, 1958:143).

Pretendia-se promover com a República uma política assente na igualdade do género humano e da dignidade humana independentemente da cor, da raça e da cultura.

Foi a partir deste período que o ensino escolar oficial escolhido pelo governo colonial começa a ganhar outros contornos e proporções. O objetivo é o de integrar os indígenas na socialidade colonial. Nos anos 1940, a educação escolar já se fazia sentir para alguns indígenas a partir de algumas missões religiosas com a assinatura da Concordata e do Acordo Missionário (1941) que, segundo Cruz (1997:815), permitiu o reconhecimento da personalidade jurídica das corporações encarregadas do culto e da liberdade do ensino nas escolas particulares, com a aprovação do estatuto das Missões Católicas.

Não obstante a longa presença de Portugal em Angola, a influência da língua portuguesa nas populações nativas verificou-se apenas a partir de 1961/62, com base na realização de um plano de ensino, sob o lema “*Levar a escola à Salazar*”. Com o plano, pela primeira vez, o Estado português assumiu diretamente as responsabilidades que lhe cabia de alfabetização da população, como meio de desenvolvimento social e instrumento fundamental da política de “*assimilação*”, proclamada como o grande desígnio da missão civilizadora de Portugal. “A massificação do ensino dos indígenas iniciou-se nesta altura, infelizmente com um atraso de décadas” (Soares, 2002:135).

A educação era, neste período, da responsabilidade do Estado, das missões católicas e dos particulares – incluindo as missões não-católicas – que, em certa medida, foram a força motriz que dinamizou o ensino em zonas suburbanas e rurais (Silva, 1964:10).

Ainda assim, relativamente ao ensino das populações, mantinha-se uma notória inércia da administração pública, sob a influência de um certo radicalismo normativista, que tinha pouco a ver com a realidade nomeadamente quanto às exigências de assimilação e quanto à discriminação de ordem económica. Pois era necessário possuir recursos para pagamento de propinas, na medida em que o ensino não era gratuito.

O ensino estava confinado aos centros urbanos com as escolas oficiais constituída por professores diplomados pelas escolas de magistério primário da metrópole. Os alunos eram de origem metropolitana ou africana “assimilados”, isto é, crianças de famílias africanas que haviam adotado a língua e os modelos de vivência social portuguesa (Soares, 2002:134).

Por outro lado, nas zonas suburbanas e nos meios rurais, dominados por populações com cultura e línguas diferentes da portuguesa, o ensino era exercido pelas missões religiosas, embora regulamentado pelo Estado, sob designação de “*Ensino Rudimentar*” e, ulteriormente, “*Ensino Adaptado*” (Soares, 2002:134). Essas escolas estavam espalhadas pelo mato e distanciadas entre si por dezenas de quilómetros.

Por efeito do Acordo Missionário aprovado pelo Decreto-Lei nº30 207, de 5 de Abril de 1941, celebrado entre o Governo de Portugal e a Santa Sé, fora atribuída às missões católicas e seus auxiliares a exclusividade do “*ensino indígena*”. Um ensino que estava condicionado pela falta de meios humanos, financeiros e materiais (Freitas, 1964:415). Com a Lei da Separação², o Estado pretendia ter um ensino absolutamente laico sem nenhuma influência religiosa. Nos programas escolares, estaria excluído qualquer ensino ou matéria de carácter religioso. Por outro lado, aquelas missões católicas não teriam qualquer auxílio oficial e os seus bens móveis passariam para propriedade do Estado (Rego, 1961:131).

Apesar de existir um plano de ensino, o certo é que havia poucas instituições educativas em Angola. Menos de 5% de todas as crianças com idades compreendidas entre 5 e os 14 anos frequentavam a escola em 1950. A percentagem de analfabetismo dos negros de idade superior aos 15 anos situava-se nos 97%. Dois anos mais tarde, havia apenas 37 indivíduos com o curso liceal completo em toda a colónia, a maior parte dos quais era de descendência portuguesa (Zau, 2002a:100).

² Com a proclamação da República, criou-se a Lei da Separação do Estado das Igrejas e a sua aplicação ao Ultramar, por decreto nº 233 de 22 de Novembro de 1913, que foi visto como um duro golpe nas atividades das missões religiosas, substituídas, apenas, por missões laicas, tendo como objetivo os mais altos interesses políticos da Nação.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) da delegação de Angola publicou no ano de 1973 os dados estatísticos da educação no ano letivo de 1971/72. Os alunos matriculados neste período, no geral, eram de 575 378 em todo o território. Estes dados incluíam todos os graus e ramos de ensino (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1973:7). Nos distritos do Bié, no ano letivo 1971/1972, estavam matriculados 58 975 alunos (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1973: 8).

O pessoal docente tanto para o ensino oficial como para o ensino particular de todos os graus e ramos de ensino em Angola perfazia um total de 16 543 professores. Para o ensino secundário, existiam 3 843 professores (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1973: 15). No distrito do Bié, o pessoal docente contabilizava 1 264 professores, para o ensino oficial e o ensino particular (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1973: 16). No Ensino Secundário no distrito do Bié, o pessoal docente que trabalhava para este ensino era de 74 professores, quer para o ensino oficial quer para o ensino particular (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1973: 43).

Neste mesmo ano letivo (1971/72), no município de Katabola, antigamente «Conselho de Nova Sintra», no Ensino Primário existiam 172 professores para alunos menores em idade escolar e apenas 1 professor para adolescente e adultos (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística 1973: 29).

2.2.2. Educação no período pós-independência

A educação é um direito humano fundamental e um fator essencial de desenvolvimento para qualquer sociedade.

Ao abordarmos a educação em Angola, é importante, antes de mais nada, ressaltar pelos seus relevantes efeitos, a complexa guerra desencadeada logo após a independência, uma vez que esta constituiu um fator de regressão para o desenvolvimento económico, social, cultural de Angola e que afetou diretamente a realidade educativa do país. Na verdade, o estado das vias de acesso, as infraestruturas, as condições organizativas, entre outros, foram e continuam a ser elementos que dificultam o sucesso do processo educativo

nomeadamente ao nível dos professores visto aqui tratarmos do seu processo de socialização em face de determinadas condições organizacionais.

Neste período, Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação débil, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela falta de investimentos, qualidade de ensino e pela falta de pessoal qualificado para estruturar com qualidade um sistema de educação (Neto, 2012:194).

Os dados estatísticos apresentados pelo novo governo mostram as dificuldades que o Estado teria de enfrentar para superar as insuficiências no sector de educação onde, segundo Neto (2012:195):

“As expressões estatísticas dão conta de que 1/3 da população adulta era analfabeta; da escassez e ausência de materiais básicos de aprendizagem; da fraca cobertura do sistema de ensino; 2/3 da população com idade escolar encontrava-se fora da escola; horários triplos no ensino primário e regular; inadequação dos conteúdos educativos (...).”

Para a superação destas dificuldades, Angola contou com a participação cubana no ensino que, de certo modo, foi fundamental. Na altura, contava-se com professores cubanos para lecionarem no ensino secundário, médio e superior, para ajudar na adaptação do ensino à realidade educativa local que já nesse tempo enfrentava diversas dificuldades de ordem financeira e material. Para além desta ajuda, o executivo celebrou acordos com os governos de Cuba, ex-União Soviética e outros países para a concessão de bolsas de estudos para crianças e jovens nas mais variadas áreas do conhecimento.

Deste modo, em 1977, dois anos depois da independência, Angola adota um novo Sistema de Educação e Ensino caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuidade de estudos, pela gratuidade do ensino e pelo aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. Assim:

“Em consonância com o sistema político, económico e social instaurado em 1975 foi definida a política educativa em 1977 por forma a corresponder às necessidades do País, à consolidação da Independência Nacional. Esta política é marcada essencialmente pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola, à continuação de estudos, da gratuidade, no seu sentido mais amplo. (...) princípios esses consubstanciados no Sistema de Educação da República de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir 1978” (Governo da República de Angola, 2001:14).

Mas há que ressaltar “no período para a transição para a independência, após o acordo de Alvor (1975), a tremenda explosão escolar, em pouco mais de dez anos, a população estudantil decuplicou” (Soares, 2002:135).

Com a explosão escolar movida pelo princípio da democratização e gratuidade do ensino, não havia infraestruturas e recursos humanos suficientes com quantidade e qualidade, nos dois primeiros anos após a independência, capazes de darem resposta às preocupações do sector da educação. Estavam matriculadas 1 026 291 crianças nos quatro primeiros anos de escolaridade em Angola para 25 000 professores primários repartidos igualmente pelo país (Zau, 2002b: 185).

Destes docentes, 52% tinham apenas a 4ª classe como habilitações e lecionavam (sobretudo em zonas rurais) os quatro primeiros anos do ensino primário numa mesma sala de aula. Só 7% dos docentes ligados a este nível de ensino tinham habilitações consideradas mínimas para este tipo de docência (Zau, 2002b: 185).

“Daí que o resultado esperado pelo entusiasmo pós-independência na maioria dos países africanos, a que deveria corresponder mais educação, mais desenvolvimento, acabou por ter eco na Declaração de Herare de 1982, que sublinha as insuficiências e as dificuldades ainda persistentes nos sistemas educativos africanos. Esta situação de insucesso educativo, que se traduz no índice elevado de insucesso e abandono escolar vai, na década de 80, traduzir-se no desenvolvimento progressivo na educação na maioria dos países africanos” (Ferreira, 2004:108).

Em Angola, a situação é a mesma que no resto do continente, embora com um ligeiro atraso no tempo, devido à colonização tardia, mas agravada pela situação de guerra civil. Um outro elemento importante de realçar é que os sistemas educativos de Angola e de outros países africanos, no geral, usavam a mesma matriz dos sistemas educacionais dos antigos países colonizadores (Ferreira, 2004:108).

Deste modo, associando as insuficiências educativas ao clima de guerra civil, o governo, com base em dados do Ministério da Educação em 2002, estima em cerca de três milhões o número de crianças fora do sistema regular de ensino (Zau, 2002b:185).

Para além disso, as estratégias de acesso à educação, o sistema de educação, nomeadamente as reprovações ligadas à pobreza por parte da população, permitem distinguir diferentes classes sociais e diferentes realidades educacionais. A sociedade e o governo

reconhecem que a educação é o principal veículo de mobilidade social e de desenvolvimento económico.

Assim, em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer um levantamento das debilidades e necessidades do sistema (MED, 2011:3).

Foi com base nesse diagnóstico que se chegou à pertinência de uma nova reforma educativa com vista a traçar as respetivas linhas gerais.

2.2.3. Breve caracterização do atual sistema educativo

O atual sistema de ensino é resultado da abertura do país ao multipartidarismo, isto é, o culminar do processo de transição constitucional iniciada em 1991 (da República Popular de Angola para a República de Angola), com a aprovação, pela Assembleia do Povo, da Lei n.º 12/91, que consagrou a democracia multipartidária, as garantias dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos e o sistema económico de mercado. Mudanças profundas foram aprovadas, mais tarde, pela Lei de Revisão Constitucional n.º 23/92, que servem de esteio ao atual sistema educativo (Constituição da República de Angola, 2010:2).

Como consequência destes processos constituintes e com o advento da paz, Angola busca um crescimento democrático, económico e financeiro, dando origem ao atual sistema educativo angolano que é “ (...) integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino” [Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), n.º 13/01, Diário da República, 2001].

Visto tratarmos aqui de socialização que nos remete para um processo de interação e aprendizagem humana (educação) dos professores como um fator importante para permitir a convivência de forma responsável na sociedade, pensamos, num primeiro momento, de modo mais abrangente definir a Educação com base na definição apresentada pela UNESCO, (1995 citado por Cunha, 2011:39):

“(…) A educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos géneros, dos povos e das culturas, e desenvolver a capacidade de comunicar, partilhar e cooperar com os outros. Os cidadãos de uma sociedade pluralista e de um mundo multicultural devem ser capazes de admitir que a sua interpretação das situações e dos problemas resulta da sua própria vida, da história da sua sociedade e das suas tradições culturais e que, por conseguinte, não há um único indivíduo ou grupo que tenha a única resposta aos problemas, e pode existir mais do que uma solução para os problemas. Deste modo, as pessoas deveriam compreender e respeitar-se mutuamente e negociar em pé de igualdade com vista a procurar um terreno comum. Assim, a educação deverá fortalecer a identidade pessoal e favorecer a convergência de ideias e soluções que reforcem a paz, a amizade e a fraternidade entre os indivíduos e os povos”.

É nesta conformidade que a Lei de Bases do Sistema de Educação, no seu primeiro capítulo, define a educação como sendo:

“Um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e ginnodesportivas” (Art.º 1 da LBSE, 2001:2).

De acordo com a mesma lei n.º 13/01, no seu Art.º 3, são objetivos gerais da educação os seguintes:

- a) “Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses na nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo”.

Desta forma, o sistema de educação em Angola caracteriza-se por três níveis de ensino: primário, secundário e superior, que, por sua vez, realiza-se através de um sistema unificado e que integra os seguintes subsistemas, de acordo com o Art.º 10:

- a) Subsistema de educação pré-escolar;

- b) Subsistema de ensino geral;
- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

2.2.3.1. Subsistema de educação pré-escolar

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, atuando na primeira infância, numa fase de vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor. Os estabelecimentos de ensino pré-escolar são criados com a autorização do Ministério da Educação. A educação pré-escolar é facultativa (a organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objeto de regulamentação própria). Estrutura-se em dois ciclos nomeadamente a creche e o jardim infantil destinando-se a crianças com menos de 6 anos de idade.

Entretanto, sendo a oferta pública limitada e os custos para a frequência nos privados elevados, verifica-se uma desigualdade social no acesso. Deve-se também à sua concentração em zonas urbanas. Os meios financeiros, para muitas famílias, não possibilitam o acesso a estes ciclos, tornando-o mais acessível para as crianças de centros urbanos cujos pais têm possibilidades para assumir os custos.

De acordo com o Art.º 12 da LBSE (2001), os objetivos do subsistema de educação pré-escolar são os seguintes:

- a) “Promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) Permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança ”.

2.2.3.2. Subsistema de ensino geral

A formação de ensino geral, que corresponde ao ensino primário e secundário, constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

Assim, de acordo com o Art.º 15 da LBSE (2001), são objetivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) “Conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) Desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) Educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida”.

O subsistema de ensino geral estrutura-se em: primário, que é a base geral, sólida e obrigatória para a continuidade dos estudos e que tem a duração de seis anos, isto é, da 1ª à 6ª classe e, em secundário, que é subdividido em dois ciclos. O primeiro deste abrange as 7ª, 8ª e 9ª classes, com duração de três anos e o segundo ciclo é composto entre três e quatro anos, correspondendo as 10ª, 11ª e 12ª ou até a 13ª classe.

Ainda no ensino geral, conta-se com a classe de iniciação de um ano, de duração obrigatória, para aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar a creche ou jardim-de-infância de acordo com a LBSE.

2.2.3.2.1. Ensino primário

De acordo com a LBSE, “o ensino primário unificado (...) constitui a base do ensino geral tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário” (Art.º 17, LBSE, 2001).

O ensino primário tem a duração de seis anos de estudos, é gratuito segundo consta no capítulo II do Art.º 7 da LBSE. Neste sentido, “entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar”. Esta gratuidade abrange também o subsistema de educação de adultos. Este nível de ensino é

também obrigatório para todos os indivíduos que frequentam o subsistema de ensino geral de acordo com o Art.º 8 da LBSE (2001).

Neste seguimento, a LBSE (2001) no seu Art.º 18, enuncia os seguintes objetivos específicos do ensino primário:

- a) “Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras”.

2.2.3.2.2. Ensino secundário

O ensino secundário encontra-se subdividido em dois ciclos de ensino e serve, de acordo com a LBSE, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como ainda para a educação especial, sucedendo deste modo ao ensino primário (Art.º 19).

De acordo com o Art.º 20 da LBSE (2001), são objetivos específicos do primeiro ciclo os seguintes:

- a) “Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) Permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes”.

Ainda neste mesmo Artigo (Art.º 20), no segundo parágrafo, encontramos os objetivos específicos do segundo ciclo do ensino secundário:

- a) “Preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior;
- b) Desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática”.

2.2.3.3. Subsistema de ensino técnico-profissional

No segundo ciclo de ensino, também estão vinculadas ou associadas outras formações, como é o caso do subsistema de ensino técnico-profissional que tem como objetivo fundamental: “a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica”

(Art.º 22 da LBSE, 2001). O subsistema de ensino técnico-profissional está estruturado na formação profissional básica que começa logo após o ensino primário e na formação média técnica.

Deste modo, a formação profissional básica segundo a LBSE, no seu Art.º 24, é encarada como a base para o ensino técnico:

- 1- “A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.
- 2- A formação profissional básica visa melhor a integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
- 3- A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
- 4- A formação profissional básica rege-se por diploma próprio”.

Começando a formação média-técnica na 10ª classe, esta permite ao indivíduo uma preparação e suporte para a vida profissional assim como maturidade científica para o acesso ao ensino superior. Esta mesma formação pode organizar-se, de acordo com o Art.º 25 da LBSE, em “formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade”.

2.2.3.4. Subsistema de formação de professores

O subsistema de formação de professores destina-se a indivíduos que concluíram o segundo ciclo do ensino primário, consistindo o mesmo, mediante o Art.º 26 da LBSE, em “(...) formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial”. Este ensino tem a duração de quatro anos e realiza-se em escolas normais. Após a sua conclusão, o indivíduo continua a formação em escolas e institutos superiores de ciências de educação. Ainda nesta sequência, o n.º 3 do Artigo 26 determina a organização de formas intermédias de formação de professores, após a conclusão da 9ª classe e da 12ª classe, com a duração de um a dois anos, consoante a especialidade. No que concerne o subsistema de formação de professor, o Art.º 27 da LBSE vem expressar os objetivos deste subsistema do seguinte modo:

- a) “Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.”

Portanto, a elaboração da LBSE só foi possível graças ao diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação em 1986 e também às conferências internacionais sobre a educação, realizadas em Jomtien (1990) e Dacar (1991 e 2000) que procuraram criar condições para que o direito à educação e a redução do analfabetismo fossem um facto nos países africanos.

2.2.4. Políticas educativas

As políticas educativas tiveram a sua origem nas conferências internacionais e regionais como a Conferência de Ministros da Educação de Estados Africanos [MINEDAF-VI; VII, (1998)] esta última organizada em Durban pelos Estados Africanos e pela UNESCO. Neste seguimento, decorreu a Conferência de Jomtien (1990), de onde resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998). Em 2000, surgiu, ainda na sequência deste objetivo, a conferência de Dakar (2000) da qual resultou uma solução de compromisso entre os Estados participantes no sentido de travar a guerra e melhorar as condições socioeconómicas e culturais como estratégia para o desenvolvimento da educação no mundo (UNESCO, 2001:9).

É a partir destes encontros, que o governo angolano decidiu traçar linhas orientadoras das suas políticas educativas, legisladas na Lei Constitucional, consciente de que a educação é a base para a erradicação da pobreza e um vetor fundamental para o desenvolvimento. Desta forma, o governo procurou, através de programas educativos, do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), de ONGs locais e estrangeiras, de outras instituições ligadas à educação, criar momentos de reflexão. Definiu materiais didáticos para o ensino e adequou as estratégias de forma a alcançar os objetivos delineados pelo Ministério da Educação (MED). Deste conjunto de ações, resultou o sistema de educação hoje entendido como sendo “um conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes

à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (LBSE, Art.º 1, 2001).

“No âmbito das políticas de reconstrução e desenvolvimento da República de Angola, a Reforma do Sector da Educação assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica, na consolidação de uma sociedade democrática e de direito” (Cabral, 2010:4).

Fazem parte das políticas educativas angolanas, segundo consta da Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE), órgão coordenado pelo MED, as seguintes estratégias:

- 1- “A expansão da rede escolar, com vista a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos e introduzir todas as crianças em idade escolar dentro do sistema de ensino, modernização e integração no ensino de crianças com necessidades educativas especiais;
- 2- A melhoria da qualidade de ensino, tendo como preocupação a reformulação dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados; melhoria dos serviços pedagógicos, reforçando a Inspeção Escolar e garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, a garantia da relação entre a escola e a comunidade;
- 3- O reforço da Eficácia do Sistema da Educação, tendo como pano de fundo a melhoria do sistema de informação para a gestão educativa e formação de gestores escolares;
- 4- A equidade do Sistema de Educação, garantindo a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através do ensino de qualidade e a redução das disparidades de

género, de portadores de deficiências psicossomáticas e assimetrias regionais no acesso à Educação” (Cabral, 2010:6).

Para reforçar as estratégias acima mencionadas, o governo criou políticas de incentivo como a distribuição de material didático gratuito para os alunos do ensino primário, para além do apoio ao Programa Alimentar denominado *merenda escolar* – com o intuito de atrair mais crianças para o meio escolar.

Apesar disso, o meio rural está ainda desfavorecido devido à escassez de investimento em infraestruturas o que torna penosa a vida na comunidade rural (Silva e Carvalho, 2009:2405).

2.2.5. Diversidade linguística

A diversidade linguística tem como fundamento os motivos socioculturais, servindo de pano de fundo para caracterizar a experiência e a expressão simbólica de qualquer povo.

No dizer de Mahmoudian (1982:29), as diversas tendências linguísticas reconhecem às línguas um carácter estruturado na medida em que as frases (ou, de uma maneira geral, os elementos simples ou complexos) de uma língua se regem por regras, as quais são válidas para classes de elementos e não para unidades isoladas. As estruturas linguísticas apresentam semelhanças e diferenças de língua para outra língua. Estas semelhanças e diferenças referem-se ao que é o homem e ao que ele faz da linguagem.

Nascida no século antepassado – a palavra linguística é atestada pela primeira vez em 1833, mas o termo linguista já se encontra em 1816 em Raynouard, in *Choix des poésies des troubadours*. A ciência da linguagem avança a um ritmo acelerado e ilumina, sob ângulos sempre novos, essa prática que sabemos exercer sem a conhecermos (Kristeva, 1969:14).

A linguística é entendida como a ciência que estuda a linguagem verbal humana. Portanto, ela não se ocupa do referente, interessa-se apenas pelo significante, pelo significado e pela sua relação (Mahmoudian, 1982:31). Logo, “não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação” (Kristeva, 1969:18).

Num país bastante estratificado como é o caso de Angola em que a barreira da língua nas relações entre povos e na área de educação formal constitui preocupação, a língua deixa de funcionar como elo de ligação entre comunidades sendo comprometedor na educação daqueles que não a têm como língua materna (LM). Todavia, o senador brasileiro José Sarney citado por Soares (2002:133) afirma que:

“(…) ao ouvir o Presidente da República de Angola referir as dificuldades dos projectos de educação e das relações tribais, face à barreira das línguas, acentuou que a língua legada

pelos Portugueses era o instrumento político que poderia ser a chave da unidade e da identidade nacional angolanas, a exemplo do que acontecera no Brasil”.

Durante a presença portuguesa em Angola, o seu interesse esteve virado essencialmente para o comércio, o que limitou a expansão da língua portuguesa a outras áreas geográficas e originou uma fixação efetiva na região, apenas nos finais do século XIX, com a conferência de Berlim (1884-1885) onde se deu a divisão dos Estados africanos (Wheeler e Pélissier, 2013:101).

Por esta razão, a língua portuguesa é ainda desconhecida por muitos nativos. Assim, o ensino respetivo para todas as populações é considerado para alguns autores um problema no sistema educativo, apresentando-se como fator preponderante e originário do fracasso escolar em algumas regiões, com principal realce nas zonas rurais onde as relações professor-alunos, professor-encarregados de educação e outros intervenientes do processo docente educativo têm sido afetadas por fatores linguísticos.

De referir que o sistema educativo angolano rege-se pela LBSE nº13/01 do Diário da República de 2001 que, no seu Artigo 9º salienta a necessidade do ensino nas escolas ser ministrado em língua portuguesa, para além da mesma ser a língua oficial e veicular que convive com outras línguas nacionais constituindo o mosaico linguístico angolano. Logo, a língua portuguesa é materna (LM) para alguns e, para outros é uma língua segunda (L2), principalmente em zonas rurais.

Esta situação apresenta Angola como um país plurilingue, pelo facto de existirem línguas estruturantes e diferentes umas das outras. Na realidade, podemos caracterizar três grupos de línguas no país, a saber, as línguas africanas (LA), pertencendo à família linguística bantu³, maioritária e não bantu⁴ e a língua portuguesa (LP). As línguas bantu estão distribuídas em: umbundo, kimbundu, cokwe, kikongo, helelo, oxindanga, oxiwambo, ngangela e o nhaneka. As línguas não bantu são o khoisan e a vatwa (Ntongo, 2010:207).

³ Estima-se que mais de 50% da população angolana tem as línguas bantu como língua materna, distribuídos em quase todo o território, exceto o território da Huíla e Cunene, onde encontramos os povos não bantu.

⁴ A língua não bantu no caso concreto da língua khoisan fazem parte do grupo de línguas considerada pela UNESCO como em via de extinção. Com a guerra civil, muito destes grupos foram obrigados a emigrarem para a Namíbia e o Botswana e outros abandonaram as mesmas a favor da língua bantu vizinhas por motivos de sobrevivência.

A utilização da língua portuguesa em Angola apresenta-se, deste modo, numa situação de plurilinguismo a nível nacional e a nível individual, para alguns casos. A situação é de bilinguismo e monolinguismo para outros, o que pressupõe, obviamente, que todo o trabalho de ensino e investigação em zonas rurais deve considerar esta realidade linguística (Mingas, 2000:30).

“(…) Alguns cientistas sociais afirmam que o maior problema do ensino angolano e também nos outros países africanos, está na dificuldade de comunicação (...). Começa na escola primária e reflecte-se posteriormente por todo o sistema. O sistema de educação (...), a nível básico, está concebido como se (...) todas as crianças tivessem o português como língua primeira” (Zau, 2002b: 182).

Esta realidade acontece com muitos países multilingue e Angola não é um caso isolado, pois muitas destas crianças entram para a escola já em situação de desvantagem, ou seja, são excluídas mesmo estando dentro do processo educativo.

Segundo Dias (2002:17):

“A relação entre as desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar mantém-se actual e pertinente (...). Foram muitas as soluções já apresentadas para a resolução (...), mas existem poucos resultados positivos. (...) com maior incidência nos países subdesenvolvidos, (...) encaram as desigualdades sociolinguísticas pode contribuir para a geração e a manutenção do fracasso escolar e subsequente exclusão de algumas crianças do sistema escolar, principalmente, as pobres”.

No caso de Angola, o desejo de integração na cultura da L2 ou o modo de assimilação da língua e cultura da L2 podem contribuir para o bom ou mau desempenho na aprendizagem de uma L2 (Dias, 2002:68). Noutra perspetiva, a língua também traz prestígio social. Pode ser entendida como um meio de promoção ou de integração social (principalmente nos primeiros anos escolares). Também, a língua quer seja escrita ou falada, materna ou estrangeira, é sempre uma imagem e um reflexo da nossa mundividência, ação e percepção (Silva, 2011:27).

Emerge, deste modo, uma forte aliança entre a língua e a cultura, exprimindo a mesma uma pertença do grupo social ou etnia e estabelecendo um laço claro e estruturado com o passado. Segundo Carlos (citado por Silva, 2011:29), a língua só é adquirida na sua plenitude criativa a partir do momento em que está associada a uma cultura viva.

O que acontece é que há dificuldades por parte do professor em integrar-se no meio, bem como em comunicação. Consequentemente, há dificuldade em se adaptar da melhor forma os currículos escolares, para além da dificuldade de se evitarem abordagens teóricas, por vezes, desviadas das realidades sociais a que deviam dar resposta (Zau, 2002b:180).

Portanto, torna-se importante, em contexto escolar e não só, a língua estabelecer uma estreita relação com o aluno, na medida em que, para além de ser o veículo de comunicação por excelência, é também um elemento de socialização, através da qual se exprimem sentimentos e emoções, determinando assim a forma como vemos o mundo.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. A Socialização

3.1.1. Cultura e socialização

A forma como as relações culturais se têm vindo a apresentar e a caracterizar no mundo atual varia de sociedade para sociedade, quando se tem em consideração a estrutura por elas assumidas e os contextos sociais em que estas relações se estabelecem e se desenvolvem. Por isso, a cultura apresenta-se desde logo como herança social de determinada sociedade que a distinga das demais.

Cultura é uma palavra latina, com a mesma raiz de *cultus* (cultivo e culto), do verbo *colo* (cultivar), aplicados em domínios tão diversos como os campos (*c. agros*), as letras (*c. litteras*) e a amizade (*c. amicitiam*). Numa perspetiva social e antropológica, este vocábulo *humanista*, na língua latina tem três significados: “aquilo que faz com que o homem seja um homem; a preocupação do homem pelo homem, no sentido da sua mútua vinculação – em grego, *philanthropia* – ; aquilo pelo qual o homem se torna verdadeiramente homem, a sua formação ou educação – em grego, (*paideia*)” (Antunes, 2002:39).

De acordo com as ciências sociais nomeadamente a Sociologia e a Antropologia, podemos dizer que a aquisição da cultura pressupõe alcançar aquilo que queremos como seres sociais, para coexistir no grupo ou na sociedade (Moore, 2002:27). Esta aquisição impõe-nos adquirir a língua como primeiro elemento cultural para compreender os outros modos de vida, passando assim a identificar-se através das particularidades culturais.

Do ponto de vista dos indivíduos e dos grupos, Fichter (1975:322) concebe a cultura em duas vertentes: como hereditária e ao mesmo tempo ambiental, pelo facto do indivíduo ensinar e ao mesmo tempo aprender.

“Quando dizemos que a cultura é hereditária entendemos que os padrões de comportamento institucionalizados se transmitem simbolicamente de uma geração a outra. As instituições formam-se pela soma das experiências de muitas pessoas através de um longo período de tempo. Os indivíduos vão e vêm, mas a cultura persiste; deve ser transmitida de um modo ou de outro. (...) Transmite-se por um processo de aprendizagem (...)” (Fichter, 1975:322).

Nenhuma cultura deixa de existir porque isso significaria o desaparecimento na sua totalidade de todos os membros da comunidade. O que se tem verificado é que algumas

culturas vão gradualmente sendo absorvidas por outras culturas e as novas gerações se dispersam, integrando-se em outras culturas.

“Quando dizemos que a cultura é também ambiental, queremos com isso dizer que toda a pessoa nasce e cresce numa sociedade na qual existe já uma cultura. A cultura que cada geração herda de seus antepassados é uma cultura com a qual cada indivíduo tem de aprender a viver” (Fichter, 1975:322).

A cultura visa a orientação do indivíduo quando inserido em qualquer contexto social. Permite-lhe manter uma relação harmoniosa porque é transversal a todos os integrantes de um determinado espaço cultural.

Considerando as várias definições de cultura, tomemos como ponto de partida a de Tylor, uma das primeiras, que define a cultura como sendo:

“um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, de uma maneira simultaneamente objectiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa colectividade particular e distinta. (...)” (Rocher, 2012:105).

É deste modo que a sociedade e o indivíduo são realidades indissociáveis, mas também entre si irredutíveis. A sociedade é constituída por indivíduos, mas estes não nascem naturalmente com a qualidade de membros de uma dada sociedade. Esse estatuto só é plenamente adquirido no decurso de um processo prolongado e sistemático que tem por base uma relação tensional entre estas duas entidades – relação da qual resultam transformações tanto para o indivíduo como para a sociedade (Esteves, 2011:73).

Muitos autores de diferentes áreas do saber forneceram contributos valiosos, com efeitos bastantes semelhantes, para melhorar e aprofundar o conceito de socialização, partindo das várias etapas de construção e dinâmica que o mesmo enfrenta ao longo da vida de um indivíduo.

Assim,

“Os filósofos propuseram várias hipóteses para explicar a génese desta inter-relação; os psicanalistas pensam, por seu lado, que há antagonismo fundamental entre as necessidades do indivíduo e as exigências da sociedade; os psicossociólogos preferem ver aí um processo de inter-relação a que deram o nome de socialização” (Lazarsfeld, 1970: 216).

É desta convergência de pensamento que vários autores em Sociologia e Psicologia Social entendem a socialização como uma forma de integração social e partilha de conhecimentos entre os membros da mesma coletividade.

Para Fichter (1975: 37) “A socialização é um processo de influência mútua entre uma pessoa e os seus semelhantes, um processo que resulta da aceitação dos padrões de comportamento social e da adaptação a eles. (...)”.

A socialização pode ser descrita segundo dois pontos de vista: objetivamente, a partir da influência que a sociedade exerce sobre o indivíduo, e subjetivamente, a partir da resposta ou reação do indivíduo à sociedade. Objetivamente, a socialização é o processo pelo qual a sociedade transmite a sua cultura de geração a geração e adapta o indivíduo as formas aceites e aprovadas de vida social (Fichter, 1975: 37). Subjetivamente, a socialização é um processo que se desenvolve no indivíduo na medida em que o indivíduo adapta-se aos hábitos da sociedade em que vive (Fichter, 1975: 38).

Na perspetiva de Worsley (1977), a socialização é um conceito que tem muitas implicações e um vasto alcance.

“ (...) Endente-se por socialização a dinâmica da transmissão de cultura, o processo pelo qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais. A socialização é um dos aspectos de toda e qualquer actividade em toda a sociedade humana. (...) Tal como aprendemos um jogo jogando-o, também aprendemos a viver vivendo. (...)” (Worsley, 1977: 203).

A socialização é entendida como um processo que permite a integração do indivíduo em qualquer contexto social, facilitando a cooperação e o desenvolvimento entre os membros da comunidade.

Neste sentido, a socialização depende de um determinado grupo social no qual os indivíduos estão integrados com o qual aprendem a partilhar informações, as formas de agir e pensar atinentes aos primeiros passos na organização social na qual estão embutidos.

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica da mesma deve compreender ambos os aspetos. Estes aspetos recebem um reconhecimento correto se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composta por três momentos de: exteriorização, objetivação e

interiorização (Berger e Luckmann, 2010:137). Estar em sociedade significa partilhar da dialética da mesma.

Este processo de aquisição e materialização é encarado como resultado de um conflito multifacetado entre o indivíduo e o grupo social em que ele está inserido. Referimo-nos não a um conflito violento, mas sim às restrições que o mesmo transmite na forma de viver dos indivíduos.

Esta dialética é resultado da ação social que torna a sociedade dinâmica e o produto do sistema social que é entendida, no dizer de Rocher (2012: 124), como a estrutura dos elementos da ação social num conjunto de partes interdependentes que constituem uma unidade funcional. São eles, por um lado, a cultura que pode igualmente ser considerada como um sistema, e, por outro lado, a personalidade – que é preciso não confundir com a pessoa como indivíduo, constituída pela organização de diversos componentes psíquicos do ser humano: traços de temperamento ou de caráter, tendências, necessidades, aptidões, atitude, interesses, marcas de experiências anteriores, etc., cuja disposição compõe um todo estruturado.

A organização social é o centro para aquisição e fortalecimento de qualquer laço cultural. Parte do núcleo familiar para a comunidade alastrando-se a outras instituições, constituindo um património individual e social de identificação.

Neste contexto, a interação do indivíduo com o meio que o rodeia é uma ferramenta indispensável para perceber o outro como imagem do eu. Pode parecer fácil à partida mas, na realidade, é um dos aspetos mais difíceis, como diz Rocher (2012:17): “(...) à primeira vista pode parecer simples e clara mas contém na realidade muitas dificuldades. É necessário tentar apreender a realidade social sob as palavras que a escondem”. Esta relação demora a ser assimilada pelo indivíduo e contribui certamente para a sua inserção seja na comunidade seja no local de trabalho.

Este exercício pressupõe, de acordo com Hall (1986:17):

“(…) aprender a decifrar as mensagens *silenciosas* com tanta facilidade como as comunicações escritas ou faladas. Somente através de um esforço dessa natureza, poderemos esperar entrar em comunicação com as outras etnias (quer no interior quer no exterior das nossas fronteiras), como cada vez mais nos é exigido que nos tornemos capazes de o fazer”.

Estes modelos de aprendizagem apreendidos tornam-nos difícil em termos de interpretação e convivência. Daí que:

“(…) interiorizar o mundo social corresponde, pois, ao acto de comunicação porventura mais básico da nossa existência, como membros de uma sociedade: a partilha intersubjectiva de sentido do mundo (do eu como os outros, i.e., os demais membros de uma sociedade), ou, mais concretamente, a constituição do sentido da sociedade como mundo comum (que cada um assume como seu e, ao mesmo tempo, partilha com os outros). Esta forma elementar de comunicação, que é nela em que consiste o processo de interiorização de um modo geral, constitui «a base», primeiro, para uma compreensão dos nossos semelhantes e, em segundo lugar, para uma apreensão do mundo como realidade social e possuidora de sentido” (Berger e Luckmann, citado por Esteves, 2011:74).

Para tal, não é possível determinar que proporção da cultura e do sistema social é integrado na personalidade. Porém, Rocher (2012:128) afirma que *“a cultura e o sistema social, uma vez integrados na personalidade, se tornam numa obrigação moral”*, ou seja, descobrimos afinidades com outras pessoas ou características semelhantes porque estamos ligados a uma família, fazemos parte de uma nação, partilhamos um local de trabalho. Por fim, em termos sociológicos, somos «inseparáveis» dos grupos a que estamos ligados. Por conseguinte, a nossa identidade enraíza-se nesses grupos (Angers, 2008:49).

Esta forma de encarnar o modo de vida do grupo social em que o indivíduo está inserido, torna-o íntegro, ou seja, o indivíduo ajusta-se ao contexto cultural adaptando-se às regras e aos comportamentos peculiares aos restantes membros do grupo.

A socialização não está simplesmente ligada ao processo de desenvolvimento individual, ou seja, ela não se esgota na interiorização ou compreensão significativa do outro de maneira adequada, mas também implica compreender o mundo em que vive, o desenvolvimento do funcionamento social, através da cultura e da organização (Berger e Luckman, 2010:137).

Uma análise feita pelos autores (Berger e Luckman (2010); Esteves, (2011); Fichter, (1975); Worsley, (1977); Giddens, (2013); Rocher, (2012) introduzem uma distinção interessante entre a socialização primária e a socialização secundária. Afirmam que este processo de socialização nunca está acabado – consiste em observar o mundo social na apreensão ou interpretação de um acontecimento objetivo, partindo da manifestação de processos subjetivos de outrem que se tornam significativo para nós. Mas a razão que torna

a socialização um processo inacabado reside na socialização secundária, que é entendida como a interiorização constante do processo de adaptação subsequente que induz o indivíduo já socializado, em novos sectores do mundo objetivo da sua vida.

Esta adaptação contínua leva o indivíduo a um incansável processo de aquisição de conhecimentos, revelação dos modelos, valores, símbolos da organização social, numa palavra, pode-se dizer que são maneiras de agir, de pensar e de sentir próprio aos grupos, à sociedade, à civilização em que o indivíduo vive, formando a nossa identidade tendo em conta as relações que temos com os outros (Angers, 2008:51). Este processo começa à nascença, continua pela vida fora e só acaba com a morte. Esta ideia parece consensual para os autores na área de Sociologia, quando se quer tratar da socialização. É deste modo que definimos a socialização:

“como o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver” (Rocher, 2012:127).

Portanto, somos todos socializados e reproduzimos comportamentos do meio naturalmente em diferentes etapas da nossa vida. Cada etapa vivida tem diferentes agentes, ou seja, diferentes instituições ou atores que proporcionam o processo de aprendizagem da socialização.

3.1.2. Agentes da socialização

Todos os grupos a que pertencemos são agentes de socialização, porque, de certa forma, obriga-nos a interiorizar um determinado papel social importante na interação e desempenho de funções vitais para o grupo.

É, evidentemente, impossível descrever ou enumerar todos os agentes da socialização, pelo que nos contentaremos em mencionar alguns, principalmente aqueles que abarcam ou consagram o nosso estudo.

Há várias formas de socialização que se operam no interior dos grupos sociais identificáveis. Para cada novo campo da sociedade no qual nos encontramos há um período de tempo relativamente longo onde os novos membros terão de aprender os seus próprios

papéis e regras de conduta (Moore, 2002:27). É o caso de corpos institucionalizados como a família considerada inicialmente o primeiro agente de socialização, a escola, os grupos etários ou grupos de pares, desportivos, culturais, e outras organizações onde os indivíduos estão filiados. Exigem que assimilem novas regras e padrões comportamentais próprios do grupo. Há ainda a socialização que se realiza de uma forma mais difusa porque toca o conjunto de uma coletividade e é dirigida a uma massa, como é o caso da socialização pela rádio e televisão (Giddens, 2013: 317).

Os agentes de socialização podem classificar-se segundo os fins explícitos e reconhecidos: formar, educar, inculcar princípios, dispensar conhecimentos ou, pelo contrário, os que exercem a socialização de uma forma apenas instrumental com vista a satisfazer outras atividades ou outros objetivos que prosseguem como fins explícitos (Rocher, 2012:142).

Tem-se verificado que determinado número de grupos ou de instituições têm como fim explícito e reconhecido a socialização dos seus membros ou de parte deles. Assim, a família, a escola, as instituições, entre outros, distinguem-se claramente umas das outras.

Os grupos etários ou grupos de pares constituem um elemento de base na organização das sociedades tradicionais ou não urbanas, enquanto na sociedade moderna se fala muito na cultura dos jovens e dos movimentos juvenis. Os círculos de pessoas idosas, que se multiplicam em determinados países modernos, são talvez outros exemplos deste tipo, dado que têm como finalidade socializar para fortalecer os laços de companheirismo (Giddens, 2013: 319).

Outro tipo de socialização etária é formado por grupos e movimentos que têm a socialização como fim explícito em que os adultos têm uma responsabilidade na formação dos jovens. Este segundo tipo é o mais comum, pois encontra-se em muitas sociedades principalmente nas não-urbanas. A África, segundo Rocher (2012:144), é um exemplo para este tipo de socialização.

Por outro lado, a socialização é composta por grupo etários ou de associação que, para desempenharem as suas funções ou para exercerem determinadas atividades, têm de socializar os seus membros. A socialização surge então como um meio com vista à realização de determinadas funções ou atividades. É portanto instrumental. (Rocher, 2012:144).

Todos os grupos e instituições exercem uma função socializadora, fundada geralmente nas atividades do grupo. Assim, as instituições preveem modalidades mais ou menos organizadas de integração dos seus novos empregados: um período de aprendizagem, de aperfeiçoamento e até de educação mais ou menos longo segundo o tipo de emprego e segundo a organização (Rocher, 2012:144). Estes movimentos sociais são estruturas criadas com objetivos de unir a organização, cooperar de modo formal ou informal na aprendizagem do novo membro. “Esta função socializadora exerce relativamente a pessoas de diferentes idades, (...) partindo dos mais antigos aos mais novos, de modo que, no seio das organizações, se encontram grupos etários nitidamente afirmados com as políticas internas” (Rocher, 2012:145).

Esta classificação permite ainda mostrar que a socialização não é necessariamente uma transmissão da cultura pelos mais velhos aos mais jovens em qualquer organização, como acontece muitas vezes em África. Esta realiza-se também com pessoas da mesma idade e de uma forma recíproca, isto é, entre o novo e o antigo. O que nos pode induzir em erro é que nos grupos e instituições que têm a socialização como fim explícito, são sobretudo os adultos que têm autoridade sobre os mais novos ou que têm a responsabilidade da educação ou de formação destes. Por outro lado, nos grupos etários que não têm a socialização como um fim explícito, realiza-se uma socialização interna e eficaz entre pessoas da mesma idade ou com idade diferente (Rocher, 2012: 145).

Numa outra perspetiva de análise sobre os agentes de socialização seguindo o pensamento de Worsley (1977: 203), podemos dizer que as pessoas mudam de lugares e de papéis ao longo da sua trajetória enquanto ser social. Vão conhecer e interessar-se por outras formas de viver considerados por si melhores em relação ao seu almejado pertencer àquele grupo.

De acordo com Worsley (1977: 205), os homens não adquirem apenas a cultura do grupo a que estão imediatamente ligados. Podem também adquirir a cultura de grupos a que não pertencem. É o que muitos sociólogos chamam de *socialização por antecipação*, processo pelo qual os indivíduos se auto-socializam na cultura de um grupo como uma forma antecipada de integração desse grupo.

A importância dos agentes de socialização e o papel que desempenham variam de sociedade para sociedade e do tempo em que as mesmas se estabelecem. Nas sociedades

mais tradicionais ou nas mais modernas, a família e a escola desempenham papéis desiguais na vida dos indivíduos.

3.1.3. Meios de socialização

Depois de indicarmos os agentes da socialização, há que ter em conta os meios para se compreender bem a sua influência. Também é preciso situá-los nos meios a que pertencem ou ainda conhecer os meios de que se inspiram na sua obra de transmissão de modelos, de valores e de símbolos. É deste modo que Angers (2008) e Rocher (2012) fazem uma distinção entre os meios de pertença e os meios de referência. Rocher (2012:148) define os meios socializadores de pertença como sendo:

“Os diversos meios em que os agentes de socialização e os socializados estão integrados ecologicamente, economicamente, sociologicamente; são os meios que fazem parte, os meios a que pertencem”.

Na visão de Schein (1988:61), a organização é seguramente o melhor meio de pertença dos trabalhadores, na qual se opera a socialização dos trabalhadores pela organização e, por vezes, a socialização das organizações pelos trabalhadores, sobretudo, em época de rápida mudança social.

Dentro deste quadro, podemos acrescentar a participação dos indivíduos na comunidade que é de extrema importância para facilitar a construção de redes informacionais, não se limitando à estrutura da organização, uma vez que o trabalho permite a externalidade da mesma, como forma de integração e participação social.

Atendendo o meio e a influência local, uma forma de permitir uma rápida socialização é a participação na comunidade em momentos de lazer, intervalos, a construção de dinâmicas relacionais compatíveis com os traços marcantes do meio, estabelecendo a liberdade de conversar durante o tempo de trabalho sobre assuntos que nenhuma relação tem com o exercício profissional, de tornar compatíveis a realização de tarefas com o divertimento, conferindo ao lugar de trabalho uma ambiência tanto mais calorosa, fazendo transparecer o mesmo na organização, na execução de tarefas com gosto e uma alegria desenvoltura (Queiroz, 2003:24).

Não basta ter em conta apenas os meios de pertença. É preciso ter em conta os meios de referência – que é entendida como o grupo com o qual o indivíduo pretende identificar-se (Angers, 2008:51).

Os meios de referência são tão importantes no processo de socialização como os meios de pertença. Constata-se muitas vezes o facto de que, por diversas razões, os agentes de socialização exercem uma função não segundo as normas do grupo ou de pertença, mas segundo normas de outros meios a que pretendem identificar-se (Angers, 2008:51).

3.2. Socialização organizacional

A socialização está relacionada com questões atinentes ao processo de interação e integração humana. Como vimos no ponto anterior, é um fenómeno humano complexo que tem sido objeto de investigação em diversas áreas da sociologia e da psicologia social. Face às suas diferentes abordagens, a socialização é vista, sobretudo, como elemento fundamental na integração do “novo” indivíduo na organização nomeadamente quanto à aprendizagem das normas de condutas profissionais e quanto à construção de identidades sociais.

No que diz respeito especificamente à socialização organizacional, a socialização que nos interessa particularmente pela sua relação com a educação, os cientistas sociais utilizam-na para se referirem ao processo pelo qual alguém é ensinado e aprende as bases de um papel organizacional particular (Van Maanen e Schein, 1979:3).

3.2.1. Noção e importância

A socialização organizacional procura inserir o novo membro no ambiente institucional, passando o indivíduo de fora para dentro da organização. São vários os autores que definem a socialização organizacional e todas as definições se completam quanto às formas de atuação organizacional.

Muitos autores definem-na como sendo “o processo através do qual o indivíduo aprende os valores, as competências, os comportamentos esperados e o conhecimento social

essencial para assumir um papel organizacional e participar como membro pleno da organização” (Gomes *et al.* 2008:324). Os mesmos autores entendem que “é o processo através do qual um novo empregado passa de *outsider* a membro interno, seja quando se insere numa nova organização, ou dentro da mesma organização, numa diferente função ou hierarquia”.

No mesmo diapasão, destacamos a definição de Schein (1988:54) que olha para a socialização organizacional como o “processo pelo qual um novo membro aprende o sistema de valores, as normas e os padrões de comportamento exigidos pela sociedade, organização ou grupo que está entrando”. O autor refere-se às aprendizagens do ponto de vista grupal dentro da organização, necessárias para que todo o novo membro aprenda a conviver com as mesmas.

Este é um processo ininterrupto que, no olhar de Porter e colaboradores (citado por Mosquera, 2007:305), “(...) salientam o carácter contínuo do processo de socialização, afirmando que o processo não termina com admissão de um indivíduo na organização mas, pelo contrário, estende-se ao longo da sua carreira na organização (...)”. No mesmo sentido, verifica-se que, na realidade, este processo é omnipresente. O indivíduo passa por isso muitas vezes durante a sua carreira profissional enquanto membro de qualquer organização (Schein, 1988:54; Van Maanen e Schein, 1979:3).

Imaginemos o esforço que um indivíduo faz quando é confrontado com uma realidade diferente da anterior, considerando a própria sociedade e também a cultura local. Nestas situações, exige-se do novo empregado a aquisição de conhecimentos para compreender a cultura e a organização, as novas técnicas, distinguir o sistema oficial do não oficial, as estratégias de interação, a comunicação, as sanções, a adaptação aos métodos e ao ritmo de trabalho, as novas condições de vida e até, por vezes, a um novo padrão/estilo de vida. Qualquer promoção, qualquer mudança de emprego abre também um novo período de socialização (Rocher, 2012:127).

É deste modo que a socialização numa organização só se completa quando o indivíduo interioriza e objetiva as normas e condutas da organização. Assim, a entrada no mundo do trabalho é um dos momentos mais marcantes na vida de qualquer pessoa. Neste mundo, o indivíduo irá aprender a lidar com o seu novo meio, isto é, o seu papel profissional,

a aprendizagem da cultura organizacional, entre outros aspetos relevantes para a sua integração.

Mas pode-se afirmar ainda que a socialização organizacional é um processo bidirecional ou de adaptação mútua (indivíduo-organização-indivíduo), ou seja, a organização é, ao mesmo tempo, influenciadora e influenciada pelo indivíduo a partir de uma posição, mais passiva ou mais ativa, em grande parte determinada pelas suas expectativas e por outras variações intrapessoais (Caetano e Vala, 1994:52; Motta, 1993:70). Esta dualidade é fundamental porque ajuda a garantir a continuidade de valores e proporciona aos novos colaboradores o enquadramento para responderem a acontecimentos no seu ambiente de trabalho.

Ainda dentro deste processo, há que ter em conta que certos indivíduos procuraram exercer a sua influência sobre a organização na expectativa de obterem satisfação pessoal adicional. São pessoas dotadas de poder não formal nas organizações e muitas vezes bem-sucedidas, renovando o desempenho e a dinâmica da mesma na maneira de atuação (Motta, 1993:71). Este olhar para o individualismo criativo dentro da organização pode, contudo, custar-lhe pressões de ressocialização constantes que advêm da promoção ou transferência (Schein, 1988:60).

Este processo bidirecional é determinante para o sucesso da adaptação do comportamento do indivíduo na organização e vice-versa. Essa adaptação é induzida através da transmissão de uma série de conteúdos que dizem respeito, basicamente, aos objetivos fundamentais da organização, aos meios escolhidos para os alcançar, às responsabilidades dos membros da organização, aos padrões comportamentais necessários para um desempenho eficaz como a todo um conjunto de regras ou princípios relativos à conservação da identidade e integridade da organização (Schein, 1980 citado por Caetano e Vala, 1989:76).

Em suma, a partilha de informações acerca da estrutura e funcionalidade da organização com todos os membros deve ocupar um lugar central no processo de socialização organizacional.

Em qualquer contexto, a socialização tem a sua importância nomeadamente quando se trata da integração do indivíduo no meio organizacional. Gomes *et al.*, (2008:324) sublinham a importância deste processo abrangendo:

“Vários planos: (a) a aquisição, pelo indivíduo, de comportamentos apropriados, no sentido de que venha a exercer convenientemente seu papel; (b) o desenvolvimento de competências e capacidades relacionadas com o trabalho; (c) o ajustamento aos valores e normais do grupo/organização. Incorpora aspectos relacionados com a aprendizagem da cultura organizacional (aculturação), das matérias específicas relacionadas com as funções a exercer, da arena política da organização e da linguagem típica do cargo e/ou da organização. Implica mudanças nas competências, no conhecimento, nas capacidades, nas atitudes, nos valores e nos relacionamentos, e está associada a mudanças de quadros mentais que permitem aos indivíduos formar sentido da envolvente e da sua relação com a mesma”.

3.2.2. Processo de socialização

Para chegar a esta mudança mental ou requisitos acima mencionados, o novo membro passará por determinadas fases antes e depois de ser admitido.

Sendo a socialização, como vimos, um processo que abarca duas etapas, nomeadamente a socialização primária e a socialização secundária [Esteves, (2011); Berger e Luckman, (2010); Giddens, (2013); Worsley, (1977)], a primeira que decorre ao longo da vida é mais intensa em relação à segunda. O indivíduo em determinadas etapas da vida vê-se obrigado a trabalhar (primeiro emprego) e o processo de socialização começa antes do acolhimento. Na perspetiva de Gomes *et al.* (2008:327):

“A socialização é um processo contínuo, que se enceta ainda antes do ingresso dos indivíduos na organização – designadamente através das informações colhidas e da imagem da função/organização formadas durante as fases do recrutamento e selecção. Seja por vias das informações constantes dos anúncios de recrutamento, das informações prestadas pelos entrevistados, das observações colhidas nas visitas à organização e nos contactos com os seus representantes – os indivíduos interpretam a cultura da organização e os conteúdos do papel que lhes caberá se nela vier a inserir-se”.

O que acontece muitas vezes é que os indivíduos se candidatam a determinadas organizações sem informações prévias do local e da função que lhe espera dentro da mesma. Na realidade, estas informações podem servir para apresentar o novo candidato à organização, permitindo ao indivíduo avaliar as suas expectativas face à oferta de trabalho.

É também nesta etapa de recrutamento que os indivíduos formam a imagem das organizações, a partir de informações divulgadas através dos meios de comunicação social (rádio, jornais, TV), das informações prestadas no *site* da organização, dos contactos com outros membros organizacionais (Ribeiro, 2007: 269). Por conseguinte, se vierem a ingressar na organização, vão já munidos de um manancial de considerações e de expectativas que interferem no modo como se comportam e que atitudes terão perante a organização e os seus membros (Gomes *et al.*, 2008:328).

Nesta perspetiva, os processos de socialização podem ser caracterizados segundo Gomes *et al.*, (2008), Mosquera, (2007), Camara *et al.*, (2007) e Motta (1993) de vários modos. Mas parece haver alguma convergência em torno da existência de três grandes fases: o pré-ingresso, o encontro, a metamorfose.

3.2.3. Fases de socialização

3.2.3.1. Fase de pré-ingresso

O pré-ingresso, também designado por alguns autores como socialização antecipatória, engloba o processo de seleção, feito em diversos momentos e ocorrências anteriores. Os indivíduos transportam consigo noções e perspetivas acerca do que é a vida organizacional, a partir de instruções e experiências trazidas de outras paragens. É deste modo que muitos autores reconhecem que as experiências da socialização organizacional se iniciam antes da admissão do indivíduo no seio da organização, no decurso do processo de recrutamento e seleção, na medida em que lhe é fornecido um conjunto de informações sobre a organização e a função que concorre (Mosquera, 2007:303).

O novo agente tentará documentar-se exaustivamente acerca da organização, do modo como funciona, da sua estrutura, dos métodos de trabalho, das pessoas com que vai ter interface, com vista a preparar-se para se integrar rapidamente e com sucesso (Camara *et al.*, 2007:201).

Ao mesmo tempo, “(...) quando um indivíduo traz para uma nova organização ou posição um conjunto de valores, atitudes e expectativas, conjunto este que será reconstruído no interior da organização” (Motta, 1993:73).

Este facto permite-lhe construir uma imagem da organização e determinadas expectativas acerca dela elaborada ou reforçada, em grande parte, com os entrevistadores responsáveis pelo recrutamento. Estas imagens e expectativas são edificadas sobre as referências transmitidas por amigos e conhecidos, as notícias divulgadas na comunicação social e os documentos que a própria organização dissemina. Na fase de recrutamento e seleção propriamente dita, a organização faculta ao candidato diversa informação sobre as suas diretrizes, condições de trabalho, remuneração e oportunidades de desenvolvimento da carreira (Gomes *et al.*, 2008:329).

Feij (citado por Ascensão, 2009:41) designa este momento como de capital importância porque abarca “toda a aprendizagem ou experiência que prepara, funcional ou disfuncionalmente, o indivíduo para a sua entrada numa organização”.

Ainda Feij (citado por Ascensão, 2009:42) “distingue os conceitos de antecipação indirecta e de antecipação directa. A primeira diz respeito à preparação para o futuro trabalho a partir da família, da escola e de outras instituições sociais que fornecem informação relativamente aos valores e normas da organização em causa”. Trata-se de uma socialização para o trabalho. Por outro lado, Porter (citado por Ascensão, 2009:42) complementa a ideia referindo que “a antecipação directa que corresponde a uma preparação do próprio indivíduo, através da recolha do maior número de informações acerca da sua futura organização, avaliação de oportunidades pessoais e perspectivas futuras”.

É, deste modo, que todos os indivíduos antes de entrarem numa determinada organização revelam expectativas sobre a sua cultura, a função que irão desempenhar, as suas chefias, os seus colegas, a comunidade onde se localiza a organização, entre outros fatores que podem ser úteis e facilitadores da sua integração.

Assim, alguns autores chamam a atenção à má seleção dos candidatos, ou seja, a escolha incorreta, por parte da organização, poderá acarretar graves consequências tanto para a instituição como para o novo empregado como: acidentes de trabalho, perda da produtividade ou levar a situações negativas, ou ainda outras menos evidentes, como sejam, a perda de clientes, a danificação do equipamento, a constante tendência para a doença. Uma má seleção de pessoal não diz respeito unicamente à escolha dos sujeitos que não deveriam ter sido selecionados mas, também, à não admissão dos indivíduos que são realmente bons, deixando-os para a concorrência (Ribeiro, 2007:268).

3.2.3.2. Fase de encontro

A fase de encontro inicia-se quando o indivíduo assume novas funções. É durante este período (fomentado por várias ações do novo empregado e da organização) que o recém-chegado começa a exercer competências necessárias ao exercício da função, colhe ensinamentos mais concretos acerca da cultura organizacional e compreende o que dele é esperado. Algumas organizações implementam programas formais destinados a alimentar e lubrificar este processo. Todavia, é frequente assistir-se a alguma desatenção sobre esta matéria. Quando tal ocorre, é presumível que o novo empregado se sinta «extraído»/abandonado, largado à sua própria sorte na «selva organizacional» (Gomes *et al.*, 2008:330).

É também neste período que o indivíduo se submete a reforço e confirmação, a ausência de reforços, ou ainda a reforços negativos, isto é, a reações de aprovação, indiferença ou punição, por eles recebidas da organização (Motta, 1993:73).

É nesta fase ainda que as maiores surpresas (positivas e/ou negativas) podem advir para o indivíduo, dando lugar à fase de ajustamento à cultura da organização.

3.2.3.3. Fase de metamorfose

A fase de metamorfose representa a assunção do papel de membro organizacional «pleno». Encerra as fases anteriores de conhecimento e adaptação mútuos. Representa, idealmente, uma mudança ajustadora: o novo colaborador sente-se confortável com a organização e o cargo; já internalizou as suas normas e as do grupo de trabalho; compreende e aceita essas normas; sente-se acolhido pelos seus pares; confia na possibilidade de executar o seu cargo com sucesso; compreende o sistema de valor da organização (Gomes *et al.*, 2008:332).

É uma fase de ajustamento, mudança e aquisição, onde, de acordo com Camara *et al.* (2007) e Motta (1993), o indivíduo começa a agir de forma a aprender e a desenvolver

comportamentos novos como: maior produtividade, maior comprometimento ou compromisso com a organização.

“Algumas destas aquisições dizem respeito a uma nova imagem, isto é, a uma nova percepção de si mesmo desenvolvida pelo indivíduo, como resultado de sua interação ao seu papel organizacional (...). (...) a aceitação e internalização de novos valores e a novos conjuntos de comportamentos, alguns deles essenciais para a permanência na organização e para a obtenção de algumas recompensas (...)” (Motta,1993:74).

3.2.4. Estratégias de socialização

As práticas organizacionais são os modos pelos quais são estruturadas as experiências dos indivíduos na transição de um papel para outro através de terceiros na organização.

Tradicionalmente, a socialização organizacional diz respeito à influência que a organização tem na aprendizagem do indivíduo. Contudo, a aceção de que a organização tem controlo durante o período de socialização foi analisada por pesquisas que têm mostrado que os colaboradores podem também desempenhar um papel importante neste processo, através do seu poder, da procura de informação e do estabelecimento de relações internas para se adaptarem às normas e cultura (Schein,1988: 61; Mosquera, 2007:304; Ascensão, 2009:26; Motta, 1993:70).

Existem, de facto, várias práticas de socialização que poderão contribuir para a aprendizagem dos novos membros. Mas há que ter em conta a participação dos indivíduos na comunidade que é de extrema importância para facilitar a construção de redes informacionais, não se limitando à estrutura da organização, uma vez que o trabalho permite a externalidade da mesma, como forma de integração e participação social.

Alguns autores (Gomes *et al.* 2008: 334; Mosquera, 2007:306; Van Maanen e Schein, 1979:37) defendem que a organização poderia apresentar diferentes práticas e formas de estabelecer o processo de socialização aos novos colaboradores. Estes autores identificaram algumas dimensões de práticas de socialização organizacional, caracterizadas de várias formas mas que convergem em torno da existência destas estratégias: Individuais *vs* Coletivas; Formais *vs* Informais; Sequenciais *vs* Não Sequenciais; Fixas *vs* Variáveis; Série *vs* Isoladas; Investidura *vs* desinvestidura e Competição *vs* Concurso. Estes modos de

socialização não surgem como únicas formas possíveis de socialização organizacional, mas podem influenciar no processo de socialização dos novos membros na organização. Vejamos, de forma sucinta, cada uma destas estratégias.

3.2.4.1. Individuais vs Coletivas

A socialização é individual quando dá ao novo membro a possibilidade de partilhar a sua experiência, ou seja, um comportamento mais personalizado, facilitando a aprendizagem que está direcionada para tarefas mais complexas. Este processo leva ainda o indivíduo a passar por uma dependência de aprendizagem única e é adaptado à especificidade da sua pessoa e função, conduzindo a um conjunto de respostas mais heterogéneas face ao contexto real (Mosquera, 2007:307).

Estas práticas de socialização têm vantagens quando são postas em causa os perigos de se desenvolverem dentro dos grupos resistências às práticas de socialização organizacional. Por outro lado, torna-se fácil a socialização de um único indivíduo.

Os dois tipos de práticas estão relacionados em qualquer contexto organizacional. É um instrumento de socialização coletiva quando o grupo de pessoas tem experiências comuns como grupo e se produzem formas similares de entendimento (Gomes *et al.*, 2008).

3.2.4.2. Formais vs Informais

A socialização formal separa os recém-admitidos das tarefas diárias e insere-os num programa oficial de integração, enquanto, na socialização informal, os recém-admitidos são socializados em contexto de trabalho. As práticas formais quando associadas às práticas coletivas tendem a induzir o recém-admitido a aceitar as normas e os valores da organização. As práticas informais associadas às individuais tendem a dar origem à inovação e à capacidade para fazer diferente em relação aos demais membros da organização (Gomes *et al.*, 2008).

A importância desta prática reside no facto de contribuir para reforçar e preservar a cultura organizacional, dificultando, contudo, a aprendizagem em outros contextos

diferentes da organização. Estas práticas informais apresentam as suas desvantagens na medida em que os indivíduos têm de aprender por si só (aspetos técnicos) qual o seu papel na organização (Mosquera, 2007:307).

3.2.4.3. Sequenciais vs Não Sequenciais

A estratégia de socialização é sequencial quando, no contexto organizacional, o recém-admitido é obrigado a passar por determinadas etapas de atividades consideradas necessárias (fase intermédia), com vista a adquirir experiência como forma de ascensão na carreira profissional. As não sequenciais manifestam-se quando não existe uma estrutura lógica, ou seja, as fases de aprendizagem profissional são desconhecidas, ambíguas e que não impedem o indivíduo novato de ocupar cargos (Mosqueira, 2007:307).

As estratégias sequenciais são as mais adequadas na medida em que permitem ao recém-chegado adquirir experiência e aprendizagem gradualmente, partindo de fases mais baixas para as mais superiores e complexas (Mosqueira, 2007:307).

3.2.4.4. Fixas vs Variáveis

A socialização é fixa quando o recém-enquadrado tem a noção exata e precisa do prazo para a sua formação e enquadramento, ou seja, quando há previsões ou calendários exatos para as atividades de socialização e por conceções rígidas de desenvolvimento organizacional. A socialização é variável quando não lhe é dado a conhecer este prazo. Esta socialização variável é aleatória e flexível na organização. Cria sentimentos de incerteza (Gomes *et al.*, 2008:337).

3.2.4.5. Série vs Isoladas

A prática em série consiste em salvaguardar a identidade da organização e está relacionada com a existência de um membro mais antigo ou roteiro de aprendizagem guiado por alguém antigo na organização, proporcionando aos novos competências de conduta, e

ajudando-os a enfrentar situações diversas. Estas práticas representam um perigo de estagnação. As práticas isoladas são desorientadas, não existindo um modelo ou roteiro para a socialização do novo membro, sendo relevante a criatividade e a inovação do recém-admitido. Apresentam uma desvantagem na medida em que o novo membro é deixado à própria sorte desconhecendo a forma habitual de ação (Mosquera, 2007:307).

3.2.4.6. Investidura vs Desinvestidura

A investidura está relacionada com a aceitação do recém-admitido tal como ele é ou com a exigência de que mude determinados aspetos do seu comportamento. Ela protege a identidade do novo membro, as suas características, competências e a autoconfiança, que são aceites na organização. A socialização de desinvestidura tem como principal objetivo moldar o recém-admitido às normas e valores da organização onde é inserido; é comum nas instituições que procuram promover a sua identidade profissional (Gomes *et al.*, 2008: 340).

3.2.4.7. Competição vs Concurso

As estratégias por competição permitem colocar os cargos em situação de concorrência. Baseiam-se em conceções bastante rígidas limitando a possibilidade de progressão na carreira. São mais seletivas e segregadas, o que pode, por sua vez, conduzir à marginalização de alguns membros. As estratégias em concurso geram um espírito mais cooperativo e participativo dentro da organização, para além de oferecer maiores probabilidades de mobilidade profissional (Mosqueira, 2007:308).

Estas práticas de socialização, quando bem geridas pela organização, permitem identificar os membros dos não-membros pelas suas atitudes, valores e bravura incorporadas enquanto aprendiz na mesma.

3.2.5. Cultura organizacional

A expressão cultura oferece vários significados e também muitas interpretações conforme vimos mais acima. Como afirma Hofstede (2003:19), a cultura é adquirida e não herdada, assim como a cultura e a sociedade encontram-se em cada indivíduo e cada indivíduo está integrado na organização social. A palavra cultura também é usada no ramo empresarial comumente designada por cultura organizacional. Tem evoluído bastante ao longo dos anos.

O termo cultura organizacional apareceu casualmente na literatura de língua inglesa, pela primeira vez, na segunda metade do século XX, precisamente nos anos 1960 como sinónimo de clima. O termo é equivalente à cultura de corporação e é definida de várias maneiras nomeadamente como: a forma como se fazem as coisas aqui; normas, valores e crenças próprios de uma organização; mapa mental; ou ainda, programação coletiva da mente que permite distinguir os membros dos não membros de um grupo ou outras categorias (Hofstede, 2003:34; Bilhim, 2009:175; Grint, 2002:165).

Há muitas definições sobre cultura organizacional mas ela é entendida como um modelo de orientação comportamental comum dentro de um determinado grupo. Há anos, os investigadores da área de gestão e dos estudos organizacionais acreditavam que “a excelência de uma organização estava contida nas formas comuns de pensar, sentir e agir dos seus membros” (Hofstede, 2003:34), sendo o pressuposto básico para se estruturar e dinamizar uma organização.

Esta ideia de cultura organizacional, ainda hoje intangível, é definida por Schein (1984:3) como:

“A cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, porque tais pressupostos funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos, vão ser ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

Consequentemente, a cultura organizacional remete para comportamentos implícitos e explícitos fazendo da organização uma marca de identificação. Assim, na perspetiva de Bilhim (2008:186) e Hofstede (2003:211), fazem parte dos aspetos visíveis e tangíveis da

cultura organizacional a arquitetura do edifício, os instrumentos tecnológicos usados, a maneira de vestir, falar e de se comportar, assim como as publicações da organização reportando a mensagem e a imagem da mesma.

Um outro nível relaciona-se com os valores, os quais para serem compreendidos exigem um maior nível de consciência tanto para os membros internos como para os elementos exteriores.

E, por último, aqueles aspetos considerados como invisíveis e tomada à partida como indiscutível são características básicas fundamentais para a organização.

3.2.6. Fatores de (in)satisfação pessoal

Vivemos numa sociedade caracterizada pelas imperfeições múltiplas e diversificada tendo em conta a necessidade de cada um. Vivemos num mundo desigual mas também com um único padrão de vida igualmente válido para todos os seus membros onde se verifica uma pluralidade de comportamentos com uma sociedade móvel como a nossa em que os fatores de satisfação e de insatisfação convivem entre nós.

As teorias sobre a satisfação no trabalho são de importância capital nas organizações, tendo começado a reunir o interesse de teóricos, investigadores e gestores quando o modelo taylorista do trabalho foi posto em causa e se começou a valorizar o fator humano na empresa. Esta premissa tem sido bastante estudada pois a satisfação é apontada, para muitos autores, como o elemento impulsionador do funcionamento organizacional aumentando simultaneamente a produtividade da mesma (Lima *et al.*, 1995:101; Cunha *et al.*, 2005:126).

A satisfação e insatisfação pessoal diferem de indivíduo para indivíduo ou de grupo para grupo, dependendo de critérios de valores sociais e dos sentimentos e motivação que os indivíduos apresentam. A motivação e a satisfação são fatores que têm a sua origem no interior do indivíduo. Ambos estão relacionados mas diferem um do outro.

No estudo dos comportamentos organizacionais, a palavra motivação para o trabalho aparece como conceito central que passou a ser entendida na perspetiva de Dias *et al.* (2013:160) como o “conjunto de forças internas e externas que permitem que os

colaboradores de uma empresa escolham determinado curso de ação e adotem comportamentos orientados para a consecução de meta organizacional (...). Os autores entendem ainda que esta motivação para o trabalho manifesta-se de duas formas: as forças intrínsecas advêm do entusiasmo do trabalho em si, tais como os de estímulo ou de ação e esforço e os de empenhamento e persistência; as forças extrínsecas advêm de comportamentos que os colaboradores desenvolvem em prol da obtenção de alguma recompensa material ou social.

A motivação é vista ainda como a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objetivos, esforço este que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos (Bilhim, 2008:317).

Na abordagem de Locke (1976) citado por Cunha *et al.* (2005:127), a satisfação é entendida como “um estado emocional positivo ou de prazer, resultante da avaliação do trabalho ou das experiências pelo trabalho”. Os autores descrevem ainda que dentro desse estado incluem os elementos cognitivos que proporcionam uma plataforma conceptual para o relacionamento com a variável desempenho, assim como os elementos afetivos.

Ribeiro (2007:267) aponta a boa e a mal adaptação ao local de trabalho como um dos fatores que produz a (in)satisfação do pessoal relativamente ao posto de trabalho que, muitas das vezes, recaem nos modos de recrutamento e seleção dos novos candidatos ao local de trabalho.

O comportamento dos indivíduos nas organizações também se tem centrado sobre o que muitos autores chamam de *turnover* e o absentismo.

O *turnover* mostra que trabalhadores insatisfeitos têm mais probabilidade de abandonar o emprego do que trabalhadores satisfeitos. Logo, a permanência do indivíduo na organização depende da sua necessidade de auto-realização (Bilhim, 2008:336).

O absentismo é caracterizado pela ausência de trabalhadores num espaço-tempo pré-determinado, de acordo com as regras e estruturas da organização. Pode ser causado por uma variedade de fatores: voluntário – quando o trabalhador decide voluntariamente não ir trabalhar – e involuntário – causado por fatores que não resultam de uma opção pessoal, como doença, acidente que podem, contra sua vontade, impedi-lo de trabalhar (Bilhim,

2008:336). O autor ainda afirma que o absentismo voluntário está muito mais relacionado com a satisfação no trabalho do que os valores do absentismo total.

A satisfação no trabalho é algo de difícil interpretação e é complexa numa sociedade diversificada, dado o carácter subjetivo que cada indivíduo apresenta perante o trabalho e os demais elementos do grupo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para nos auxiliar na análise e discussão dos resultados resultantes das entrevistas aplicadas a professores recém-enquadrados da Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola- Bié, entendemos pertinente apresentar uma síntese-geral dos objetivos deste estudo (Ver Quadro 1).

Considerando o objetivo geral, o de estudar o processo de socialização organizacional efetuada pelos professores recém-enquadrados tendo como território de análise a referida escola do Município de Katabola-Bié, apresentaremos num primeiro momento a apresentação/análise das informações recolhidas com base nas entrevistas realizadas, para num segundo momento, na discussão propriamente dita dos dados, tecermos algumas reflexões e sugestões articulando-as com os elementos teóricos que procuraram sustentar este estudo.

Terminaremos com umas breves notas sobre as limitações encontradas na elaboração e realização deste estudo sendo que, desde já, queremos assumir que, mesmo sendo um trabalho de natureza exploratória, entendemos que mais e melhor poderíamos ter feito. O desafio de tratarmos de um assunto que envolve várias variáveis políticas, económicas, sociais e culturais, umas mais delicadas do que outras, para além do reconhecimento da necessidade de um trabalho de reflexão teórica mais aprofundado particularmente quando falamos na realidade organizacional e educativa de um país como Angola

Quadro 2 - Síntese-geral dos objetivos do estudo

Objetivos geral	Objetivos específicos	Pergunta P/ entrevista
- Estudar o processo de socialização organizacional efetuada pelos professores recém-enquadrados	- Identificar o processo de socialização efetuada pelos professores recém-enquadrados.	Apontar os agentes facilitadores do processo de integração? Que mecanismo o professor usa para uma rápida integração na comunidade escolar?
	- Determinar a importância do processo de socialização para os professores recém-enquadrados.	Quais são as vantagens de uma boa socialização para o professor? (Comunidade e instituição)
	- Discutir os fatores que influenciam o processo de socialização dos professores recém-enquadrados.	Qual foi o impacto entre a expectativa do professor e a realidade encontrada?

4.1. Os professores recém-enquadrados e a identificação do processo de socialização

Como primeiro objetivo específico deste estudo, procurámos identificar o processo de socialização efetuada pelos professores recém-enquadrados e, mais concretamente, os agentes facilitadores do processo de integração na escola e na comunidade. Identificámos como perguntas correspondentes a este objetivo as perguntas do guião de entrevista: P.1, P.2, P.3 e P.4 (Ver Anexo A).

Quanto à experiência profissional dos professores (P.1), a grande parte dos professores entrevistados refere que o seu primeiro emprego foi no setor da educação. Por conseguinte, Katabola constituiu a primeira experiência profissional em termos de trabalho dentro do aparelho do Estado. A maioria dos entrevistados são indivíduos que exercem a docência há um ou dois anos no máximo.

Verificou-se também que uma parte dos indivíduos entrevistados exerceram as suas funções como professor em escolas do Primeiro Ciclo. Normalmente, são mais tarde

transferidos ou mesmo requisitados para a escola do Segundo Ciclo (contexto temporal do nosso objeto de estudo) para cobrir as vagas existentes.

Os entrevistados apresentaram várias explicações para a sua decisão de aderir a escola do Segundo Ciclo: uns porque trabalhavam em aldeias longínquas e com acesso mais difícil; outros porque o Segundo Ciclo oferecia a estes professores horários menos rígidos em comparação com escolas do Primeiro Ciclo; outros professores, ainda, porque a escola do Segundo Ciclo constituía uma forma de promoção tanto no plano pessoal, social como ainda profissional.

Ainda dentro do grupo de professores entrevistados, verificámos que existem aqueles que já eram trabalhadores do Ministério da Educação ou de outros Ministérios. Para verem os seus salários melhorados foram obrigados a concorrer outra vez no mesmo ou em outro Ministério, no caso concreto a Educação, passando assim a ter um rendimento mensal correspondente à sua nova categoria.

Relativamente às informações acerca da organização para onde iam trabalhar (P.2), grande parte dos entrevistados afirmaram ter informações da mesma antes de se candidatarem e serem respetivamente admitidos. Embora a divulgação de informação fosse crucial para o recrutamento, o certo é que a organização escolar não dispõe de um sítio ou portal na Internet para a divulgação de notícias atinentes à Instituição. Tais informações foram recolhidas a partir de fontes orais, ou seja, de indivíduos trabalhadores ou ex-trabalhadores da organização, alunos ou ex-alunos, amigos e de outras pessoas com conhecimento parcial sobre a mesma. Ainda foi possível encontrar entrevistados que tinham apenas conhecimento da localização geográfica, desconhecendo o funcionamento organizacional. Para estes, a primazia era a facilidade de acesso com a sede da província.

Um número relativamente inferior admite ter tido informações da organização a partir dos órgãos de comunicação social nomeadamente a rádio, salientando a necessidade de uma informação adicional com características concretas do local vinda de indivíduos que lhe eram familiares tendo, neste caso, registado uma falta de credibilidade e pouca aderência relativamente à informação veiculada pelos órgãos de comunicação social.

Como forma de antever as controvérsias laborais e de assegurar o emprego, evitando assim surpresas desagradáveis, muitos dos professores procuraram prevenir-se, recolhendo informações fidedignas e detalhadas quer sobre o município, quer sobre a organização.

Detetámos três formas de obtenção das informações desejadas pelos professores

Numa primeira forma, para muitos professores, a informação recebida foi útil. Por um lado, porque permitiu encorajar ou motivar os candidatos a enfrentar os novos desafios previstos, procurando ajustar-se aos valores e normas peculiares do meio em causa. Por outro lado, porque contribuiu, aquando da chegada do novo profissional na organização, para o processo de socialização com os que já se encontravam dentro e fora da organização.

Numa segunda forma, nem todos os professores tiveram a mesma sorte. De facto, alguns professores aperceberam-se que a informação recolhida não correspondia com a realidade encontrada, pelo que foram surpreendidos pela negativa, dificultando o seu processo de integração na comunidade escolar.

Numa terceira forma, para alguns dos professores, a informação recolhida era indiferente. Para estes professores, o mais importante era o lugar conseguido na organização e a facilidade de regresso, no fim do dia, à sede da província. Importavam-se pouco com as condições do meio e ambiente de trabalho.

Quando interrogados sobre a relevância dos primeiros contactos com a organização e com o grupo de trabalho (P.3), para muitos professores, o primeiro contacto foi o que determinou a sua integração/não integração na organização.

Foi fácil para uns pelo facto de chegarem à organização já com uma lição estudada do meio, partindo da informação recebida anteriormente, e também por conhecer um ou outro colega que já se encontrava na organização há mais tempo. Estes aspetos permitiram estabelecer uma relação harmoniosa com todos os intervenientes da organização.

Para outros, o primeiro contacto foi subversivo. A informação recolhida não se ajustava à realidade encontrada, ou seja, não houve um acompanhamento para muitos durante a sua trajetória de adaptação dentro e fora da organização, enfrentando problemas como os relacionados com a alimentação (o município não oferece opções gastronómicas), a falta de alojamento, entre outros fatores, que acabaram por contribuir (ou contribuem) negativamente para a permanência no Município.

A este propósito, o professor A dizia que “Houve dificuldades de várias ordens; para muitos, estas dificuldades passavam pelo alojamento, alimentação assim como pelas próprias dinâmicas de trabalho que foi para muitos diferentes da exercida nas escolas de proveniência e outros que nunca tiveram contacto com alunos e, para estes, a atividade docente é novidade.”

Os alunos são mencionados por alguns professores como sendo um grupo facilitador na adaptação e integração na comunidade escolar, pelo contacto permanente dentro e fora da organização. Com a direção da escola e com os colegas, os contactos não funcionavam da mesma maneira em função da incompatibilidade de horários e também pelo facto de muitos não pernoitarem no Município.

O medo pelo desconhecido ditou ou contribuiu para o isolamento de alguns dos professores recém-chegados na organização. Este isolamento associado ao desconforto tornaram-se elementos inibidores nos primeiros contactos com a organização, dificultando a integração e socialização do recém-chegado não só na organização mas também na comunidade.

Se a maioria dos novos professores admite ter passado por dificuldades logo nos primeiros contactos com a organização, mas com o passar do tempo muitos conseguiram ultrapassar.

Sobre os mecanismos usados para a integração na comunidade escolar (P.4), para alguns dos entrevistados, a participação em atividades de âmbito social, organizacional e extracurriculares constituiu-se como elemento integrador na comunidade escolar. Este equacionamento da forma de proceder e fazer as coisas permitiu a integração de alguns professores na comunidade escolar.

Outros professores apontaram a simpatia, o diálogo aberto com a comunidade, a humildade e o respeito pela diferença como alguns dos mecanismos usados para muitos dos professores se integrarem com rapidez na comunidade.

A este propósito, temos o testemunho do professor B referindo-se que “O mecanismo viável por mim usado foi ser professor da comunidade e não professor na comunidade, até porque se olharmos para o processo de socialização não só do ponto de vista académico mas também social, para lá, foi necessário conhecer as normas sociais locais.”

4.2. A importância do processo de socialização e a escola

Neste objetivo específico, articulando esta análise com os conceitos de socialização e socialização organizacional apresentados nos contributos teóricos, quisemos junto dos professores entrevistados avaliar a importância da socialização no quadro de uma escola, onde aqueles professores vão iniciar pela primeira vez as suas funções. Procurámos conhecer, segundo os professores, as vantagens associadas às diferentes formas de socialização desenvolvidas na respetiva escola.

Quanto a este aspeto, quisemos perceber junto dos professores entrevistados qual o seu papel no seu próprio processo de socialização dentro e fora da organização (P.5). Percebemos que os professores têm contribuído com o seu saber para a transmissão de valores morais na sua relação com colegas e alunos. Também têm expressado as suas opiniões em reuniões de modo a contribuir para o próprio processo de socialização na organização como ainda na democratização da própria escola e do ensino. É ainda preocupação destes professores, procurar entender os problemas sociais locais para melhor intervir, respeitando todos os seus semelhantes. Em suma, procuraram contribuir para uma educação para a cidadania e, consequentemente, ter sociedade melhor.

Quanto à perceção sobre a socialização (P.6), os professores entrevistados entendem-na como um processo de aprendizagem com vista à inserção do indivíduo quer no grupo de trabalho quer na comunidade escolar. Facilita deste modo, a integração e a aceitação mútua dos valores culturais de cada um tendo como base o respeito, a humildade e a conformidade com algumas normas encontradas localmente.

Para estes mesmos professores, a importância da socialização (P.7) advém da existência do homem enquanto ser social, interagindo não só na escola, com os alunos e os colegas mas também na comunidade enquanto órgão gerador de cultura e práticas sociais que predominam no meio, permitindo “saber dos problemas locais, das oportunidades. (...) esta interação com a comunidade ajudará na relação dentro da sala de aulas, na relação professor-aluno, aluno-professor, professor-professor, aluno-direção da escola e vice-versa” (segundo um testemunho do Professor C).

Esta interação torna-se importante na medida em que permite também o enquadramento no indivíduo num determinado grupo social, na promoção social e profissional, contribui para o desenvolvimento da sociedade. É uma experiência de vida capaz de aconselhar as futuras gerações.

Para outros professores, a socialização ajuda também na própria descoberta do eu, na identidade pessoal do ser humano e na descoberta das suas capacidades e habilidades. Ajuda ainda a influenciar o grupo e a ser influenciado pela visão do grupo.

4.3. Fatores subjacentes ao processo de satisfação organizacional

Em face dos aspetos mais evidenciados pelos professores relativamente à importância do processo de socialização, mais concretamente na escola, procuramos analisar, na perspetiva destes professores, os fatores subjacentes ao respetivo processo de socialização. Este objetivo específico corresponde às perguntas P.8, P.9, P.10, P.11 e P.12.

Num primeiro momento, os professores referem a sua expectativa perante a realidade local e organizacional da escola (P.8). Segundo estes professores recém-chegados, essas expectativas devem ser vistas sob três perspetivas diferentes:

1ª - Para muitos professores, a ideia preconcebida a partir da informação recolhida e a realidade encontrada estava desajustada (negativa). A organização não estava preparada materialmente (infraestruturas) para acolher os novos docentes. “Esperavam-se melhores condições e oportunidades de vida” (Testemunho do Professor D).

“(…) Quanto aos estudantes, a expectativa foi negativa, pois pensava-se que o nível de leitura e de escrita fosse compatível com a classe que se está a frequentar, o que torna difícil o processo de ensino na organização” (Testemunho do Professor E).

2ª - Outros ainda admitem estar surpreendidos pela positiva, até porque a expectativa foi baixa em função do que idealizaram, tomando nota da real situação que a organização enfrentava, e o rumo que a organização tem vindo a tomar. Admitem estar surpreendidos pela positiva com a instituição. Quanto ainda a expectativas “(…) em relação aos alunos, houve muita disparidade na informação recebida, alguns diziam que era difícil lidar com os alunos e que muitos tinham problemas de base (leitura e escrita), o que não condiz com a verdade” (Testemunho do Professor F).

3ª - Para outros professores, a diferença entre a expectativa e a realidade encontrada não foi tão grande, tendo em conta a informação obtida antes mesmo de serem admitidos. Para outros, houve uma troca de realidade, ou seja, as coisas que se julgavam fáceis tornaram-se difíceis e as que se julgavam difíceis tornou-se fáceis de lidar. Há um professor que diz: “Tive de usar mecanismo de conformidade; é o emprego que procurei e encontrei. Então, a solução era mesmo me conformar com a realidade encontrada para poder adaptar-me” (Professor G).

Quanto à socialização com a organização e a comunidade escolar (P.9), percebemos que há um número relativamente importante de professores entrevistados que se consideram socializados na organização. Para muitos destes professores, foi preciso entre um mês a um ano para se sentirem socializados com a organização.

Outros professores acham que a socialização é um processo, logo, sentem-se socializados parcialmente.

Existem, ainda, aqueles que não se sentem socializados na organização por falta de atividades conjuntas, sendo este o motivo apontado para desconhecem muitos dos seus colegas. Para outros, o problema é o desencontro, ou seja, tem havido determinadas atividades de carácter organizativo agendadas pela escola em que uns participam e outros não. Este desencontro muitas vezes é caracterizado pela falta de interesse por parte de alguns professores e outros pela descoordenação de horários dessas atividades tornando-se para muitos difícil a socialização na organização.

A socialização tem sido difícil para muitos professores, partindo do princípio de que Katabola é simplesmente um local de trabalho e que alguns esperam encontrar outras oportunidades de empregos noutras paragens com perspectivas de vida melhor para o futuro. “Procuró paz comigo mesmo” como sublinhou o Professor H.

A ideia de se afastarem da organização prevalece no seio de muitos professores que se sentem infelizes, que procuram de forma silenciosa encontrar outro trabalho em lugares favoráveis para se viver sem ter que percorrer centenas de quilómetros para trabalhar.

Quando perguntámos mais especificamente aos professores entrevistados que fatores mais importantes para uma boa integração na organização e na comunidade escolar (P.10), apontam, em primeiro lugar, os colegas. Para muitos professores, é o melhor elemento de identificação, atribuindo aos grupos de pares a confiança e a maior abertura para coexistir no meio tanto escolar como social.

Outros apontam, primeiro, a direção da escola aquando das orientações sobre as regras de funcionamento, os horários, seguindo-se depois os colegas e os estudantes.

Ainda existem outros professores que colocaram os alunos em primeiro lugar no grupo de pertença, através dos encontros constantes enquanto que, com os colegas, houve sempre desencontros, visto que uns trabalham no período da manhã e outros à tarde. Por último, vem a comunidade.

Em complemento do fator identificação com os colegas, como elemento relevante para o processo de socialização (P.11), os professores apontam outros aspetos como as atividades escolares, as atividades extraescolares nomeadamente o desporto, atividades culturais, troca de experiências entre alunos de algumas escolas ao nível da província, a capacitação de professores, até algumas atividades partidárias como sendo alguns pontos marcantes para se socializarem com o meio. Neste diapasão, alguns professores destacam a humildade, a obediência e uma boa interação com os membros da comunidade. A própria estrutura escolar atual convida para permanecer mais tempo e manter relações de cordialidade tanto com colegas como com alunos. Estas são favoráveis para o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que não era possível na antiga estrutura, o que foi, aliás, evidenciado por um dos professores.

Face aos fatores internos e externos de socialização identificados pelos professores entrevistados, entendemos pertinente perceber como o professor geria a mudança social e cultural na perspetiva organizacional e na comunidade escolar (P.12).

Quisemos perceber e refletir sobre o impacto dos diversos fatores do processo de socialização, considerando a sua expectativa inicial e a realidade encontrada.

Verificámos que o impacto do conflito social e cultural não foi o mesmo para todos os professores recém-chegados.

Para os professores que vieram transferidos do mesmo município, estes afirmavam que a mudança de realidade não foi tão acentuada ou conflituosa, principalmente nos aspetos ligados à cultura por fazerem parte do seu dia a dia, tendo tido apenas algumas dificuldades com o rigor da organização e com a inexperiência da função que desempenham.

Para os professores provenientes de centros urbanos, a gestão da realidade foi mais difícil. Para além de aprender os hábitos, os costumes e as normas de convivência, tinham que gerir também a complexidade dos alunos no que diz respeito aos aspetos culturais (ovimbundu, ngangela, tchokwe) bem como em relação às suas origens ou aos aspetos partidários que têm sido uma “dor de cabeça” para os professores. Mas para muitos está a ser possível gerir esta mudança uma vez que o próprio processo educativo é “hetero-cultural.”

Todos os que conseguiram superar o conflito cultural foram indivíduos que aceitaram comungar da realidade existente, ou seja, “beber” da cultura encontrada. Na realidade, trata-se da maioria dos professores recém-enquadrados. Posteriormente, foi possível estabelecer um intercâmbio através da influência do professor na sua relação com os alunos.

Neste processo de mudança cultural, nem todos os professores tiveram a mesma sorte. Alguns não conseguiram superar a mudança de realidade e o sentimento de insatisfação convive ainda com alguns professores criando assim um obstáculo para a adaptação à realidade local, como podemos verificar no seguinte testemunho dos professores I e J:

“Estou em conflito comigo mesmo, é preciso fingir que tudo está bem mas não está. Nos acostumamos em lugares urbanos com coisas que o meio local não tem, outras vezes encontramos o que queremos mas o meio e o local não convidam; a convivência com a poeira é um outro aspeto melindroso neste conflito; abdicamos a nossa liberdade, ou seja, nas grandes cidades, as pessoas são livres e conseguem exprimir o que sentem ao passo que aqui as coisas são diferentes: o que pensas não podes dizer, deves fingir que está tudo bem. Também há um sentimento de cobiça por parte da sociedade em si, generalizou-se a ponto que alguns encaram-no como o lado negativo da comunidade. Eu, pessoalmente, estou em conflito, o costume de Luanda não é o mesmo de Katabola (...)”, afirma ainda que “é um bom lugar para estar, há sossego não há agitação apesar dos elementos mencionados que contribuem negativamente (...)” (Professor I). Outro professor diz ainda que “(...) aqui as coisas são muito fechadas, ou seja, não existe liberdade total, as coisas são monopolizadas” (Professor J).

4.4. Discussão dos dados

Quando procurámos analisar e discutir as respostas dos professores da Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola- Bié, território específico de análise deste estudo e tendo como objetivo principal, o de conhecer e avaliar o processo de socialização dos professores recém-chegados naquela escola, foi-nos possível evidenciar alguns aspetos transversais a todos os professores entrevistados.

Um primeiro aspeto prende-se com a necessidade de se melhorar o processo de socialização dos novos professores na organização e na comunidade escolar;

Um segundo aspeto tem a ver com o facto de que a escola deve acompanhar a integração, adaptação e acomodação dos novos professores;

Um terceiro aspeto evidencia a importância de um diálogo permanente entre a direção da escola e os professores, com vista a superar alguns problemas que os professores vivem;

Um quarto aspeto salienta a necessidade de haver mais atividades onde os professores possam confraternizar, ajudando os futuros colegas a integrarem-se no meio, a conhecerem o funcionamento da organização de modo a sentirem-se mais motivados na organização;

Um quinto aspeto centra-se no papel dos dirigentes que não devem ser autoritários, que devem entender as dificuldades que cada um vive, ou seja, ter um panorama da vida na comunidade;

Um sexto aspeto prende-se com a melhoria das condições salariais e com uma melhor acomodação aos professores;

Um sétimo aspeto prende-se com a necessidade de aprender com os outros o que não sabemos, saber autocorrigir-se, reconhecer o erro tanto por parte da direção bem como por parte do professor;

Finalmente, um último aspeto prende-se com o papel do professor como agente social no sentido de colaborar na organização do Município nomeadamente quando se trata de enquadrar os professores com base na sua área de formação.

Em síntese, para muito dos professores, a ideia de trabalhar neste Município é, antes de mais, uma questão de assegurar o emprego, porque, quer nos centros urbanos quer nas localidades mais próximas da sede, o número de candidatos é superior à oferta o que os leva a procurar outras opções de emprego para fora daqueles centros nomeadamente nas províncias onde em muito delas as condições de trabalho são mais difíceis. Nos Municípios mais longínquos, as oportunidades são maiores para conseguir emprego comparativamente com a sede da província mas, para os professores entrevistados, muitas das informações precedidas ao ato de seleção não satisfaziam a curiosidade dos candidatos para além também de não serem claras.

Partindo dos três objetivos específicos do estudo: a identificação, a importância e os fatores de influência do processo de socialização relativo aos professores recém-enquadrados e em articulação com os principais aspetos acima referenciados resultantes da análise das entrevistas, apresentaremos de seguida algumas considerações um pouco mais aprofundadas que nos mereceram uma particular atenção.

4.4.1. A necessidade de uma “socialização antecipada”

Uma primeira consideração, consubstanciando-se no objetivo específico da identificação do processo de socialização por parte dos professores recém-enquadrados, remete-nos para o conjunto de informações obtidas por estes perante o conhecimento da sua colocação numa determinada escola, no caso concreto, Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié.

Sendo um estudo exploratório, tiraremos apenas algumas reflexões que não se podendo generalizar, podem mostrar uma determinada tendência. E assim sendo, pela interpretação das entrevistas, verificámos que existe uma insatisfação por parte de grande parte dos professores quanto às informações relativas à escola onde vão iniciar as suas funções, não só ainda antes da sua instalação no local da escola, escassas e pouco claras, mas também aquando da sua chegada à própria escola. As informações prestadas aos professores recém-chegados não contribuíram para um mais fácil processo de orientação e de socialização. Aquelas consistiam basicamente numa apresentação informal aos órgãos diretivos e na distribuição da carga horária, cabendo ao candidato procurar por si mesmo o

resto da informação referente à organização e acomodação, aos aspetos culturais locais e à comunidade no geral.

Para além disto, os novos membros esperavam encontrar uma relação mais próxima com a organização que contribuiria para a sua respetiva integração nomeadamente através do grupo de colegas, com as entidades tradicionais, políticas e com a comunidade escolar. Segundo os professores entrevistados, tal, na verdade, não aconteceu.

Surge pertinente identificar um primeiro problema: a ausência de uma estratégia de instrução formal e coletiva por parte da organização no sentido de orientação institucional para os recém-chegados que não garante um ambiente de socialização centrado no progresso laboral e na inclusão dos novos membros na organização e na comunidade.

Como consequência, decorre uma primeira reflexão-chave que se prende diretamente com o processo de socialização dos novos professores: a ideia de que os professores estão a ser socializados seguindo um padrão inverso de uma boa socialização. Na realidade, segundo Gomes *et al.* (2008:327) e Mosqueira (2007:303), o processo de socialização é suposto começar antes do ingresso do indivíduo na organização sendo que a recolha de informação sobre aspetos ligados às vagas e ao local de trabalho é um elemento primordial para satisfazer a curiosidade do candidato. Este processo passa pela informação do meio onde a organização está situada assim como da própria instituição.

Este interesse em conhecer detalhes sobre a organização e o meio onde a mesma se encontra faz parte daquilo que Worsley (1977:205) chama de “socialização antecipada”, através da qual os candidatos começam a adquirir a cultura do grupo onde se vão inserir. Olhando do ponto de vista organizacional, trata-se de um processo de autosocialização a partir do qual o indivíduo procura ter informações sobre o funcionamento da organização, as suas normas de trabalho, entre outros aspetos (Gomes *et al.*, 2008:329).

É de ressaltar que a rádio, a televisão e o jornal podem servir também de meios de socialização antecipada para o futuro candidato. Na perspetiva de Ribeiro (2007:269), estes meios vão permitir ao novo colaborador antever as dificuldades do meio e ajudar, porventura, a encontrar mecanismos para contrariar esses problemas com vista a favorecer a socialização e, consequentemente, uma boa execução do seu trabalho. Mas, com base na interpretação das entrevistas, para os professores da Escola de Katabola, tal não se verificou.

Logo, as dificuldades de socialização começam muito antes de serem admitidos na organização.

Em síntese, podemos afirmar que no que diz respeito à identificação do processo de socialização dos professores recém-enquadrados com a organização e com a respetiva comunidade de Katabola, ela apresenta-se como insuficiente e pouco satisfatória. Isso significa a necessidade de partilhar mais informações de modo a consolidar o processo de socialização e, consequentemente, aprender mais sobre o contexto organizacional e a cultura local.

4.4.2. Contexto organizacional e cultura local

Uma segunda consideração resulta da anterior na medida em que a ausência de uma estratégia formal ao nível das informações a serem dadas antecipadamente aos professores recém-enquadrados remete para a cultura organizacional da instituição educativa, ou seja, da escola tendo como caso concreto a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié.

Em matéria de inserção do novo membro na cultura da organização escolar e da cultura local verificámos da análise das entrevistas que não terá havido ou não há uma preocupação por parte da direção da escola e das autoridades locais de uma estratégia estruturada, formal para uma devida receção dos novos professores. Para muitos dos professores, tornava-se necessário promover uma certa criatividade pessoal para compensar a ausência de um acolhimento e orientação devidamente estruturados pelo modo na relação com a escola e consequentemente com a comunidade local.

Temos, deste modo, uma necessária articulação entre processo de socialização e os contextos organizacionais da escola e os contextos culturais da comunidade local. Por isso, para Gomes *et al.* (2008:335), a estratégia para o processo de socialização deve ser formal e coletiva como forma de evidenciar os valores organizacionais, valores formais para depois considerar as questões informais, que são mais individuais e espontâneas. No caso deste estudo, isso significar que, em termos de estratégias de socialização, a organização, a escola, não proporcionou a devida orientação social ou grupal com vista a facilitar uma adequada

aprendizagem cultural quer no plano institucional quer no plano individual. A maioria dos professores aprendeu a desenvolver e a realizar as suas ações seguindo uma orientação própria. A escola não dispôs de um programa adequado para incorporar os seus novos membros. A consequência foi uma pobre socialização dos novos colaboradores tornando-os infelizes, pouco motivados e com uma vontade de abandonar a escola.

Este sentimento de relação frágil com a escola acaba por se refletir na relação com a comunidade, o que se torna mutuamente pouco vantajoso quer para os professores quer para a comunidade local. Na verdade, como salienta Martinho (2000:280), o papel do professor deixou de ser visto apenas como um mero transmissor de conhecimentos dentro da sala de aulas. As suas atividades se estendem também para fora da organização escolar, isto é, na comunidade escolar. Pela sua relação com os alunos e os demais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a ser visto como um agente socializador com um poder de influência não só nos alunos mas também na comunidade. Mas a influência também é exercida da comunidade sobre os professores, sobre a escola, fruto da interação com a realidade cultural local. Das falhas entre as partes, resultam naturalmente conflitos de natureza cultural e social. Muitos dos professores afirmam ter encontrado dificuldades ao gerir este conflito pela ausência de referências nomeadamente no que vimos do seu processo de socialização antecipada. Se muitos acabaram por de certa forma ultrapassar estas dificuldades, em grande parte, deveu-se à persistência dos mesmos. Mas, insistem na necessidade de se promover um diálogo permanente entre a direção da escola, professores e comunidade, tendo como base a aprendizagem mútua e a resolução recíproca dos problemas do Município.

Apesar das dificuldades encontradas localmente, os professores entendem a socialização como um processo de aprendizagem, como uma estratégia necessária para a inserção do indivíduo no grupo de trabalho e na comunidade. Para grande parte dos professores, mais do que o processo de ensino que consideram como multidimensional e multicultural, são os seus próprios colegas que constituem o melhor elemento do processo de socialização. Atribuem ao grupo de pares a necessária confiança para promover uma melhor integração na escola. A comunidade local é posta em último lugar como elemento promotor de socialização. Em suma, este processo, para muito dos professores, não tem sido das melhores embora muitos tenham tentado abafar a situação conformando-se com a

realidade local e com o emprego que tem. A expectativa é encontrarem, entretanto, outro emprego que lhes garantam melhor sustento a si e à sua família.

Quando o professor é abandonado na selva organizacional, a mudança social ou a sua permanência na comunidade pode afetar negativamente o desenvolvimento da cultura local, pese embora os valores possam ser aqui ou acolá diferentes, uma vez que a comunidade tem maior propensão para a valorização da crença religiosa e tradicional e o professor aprova o progresso da ciência e da modernidade (Giddens, 2013:23). Apesar deste antagonismo, é possível as duas culturas coexistirem, respeitando-se mutuamente.

4.4.3. Satisfação na organização e valores individuais

Com a identificação e a relevância do processo de socialização evidenciadas pelos professores recém-enquadrados no desenvolvimento e realização das suas funções no seio da escola e da sua respetiva comunidade local, a nossa terceira consideração consubstancia-se na relação existente entre os valores e comportamentos individuais e a satisfação face ao trabalho.

Segundo Chiavenato (1993:79), a qualidade de vida no trabalho afeta a atitude dos indivíduos. Logo, o comportamento individual, importante para a produtividade, está intimamente relacionado com a satisfação com o trabalho, a adaptabilidade, a mudança, a criatividade e a vontade inovadora e a participação na vida da organização. Estas circunstâncias acabam por influenciar as respostas a adotar pelos indivíduos na organização sejam elas atitudes positivas, capazes de melhorar e beneficiar a organização sejam elas atitudes negativas, suscetíveis de serem prejudiciais à organização (Bilhim, 2008:337).

Quando a expectativa dos trabalhadores não é levada em consideração, esta pode traduzir-se em atitudes negativas. Os indivíduos manifestam um comportamento inadequado, frustração, que pode afetar profundamente a sua relação com a organização, o seu papel como professor, a relação com os colegas e alunos e com a comunidade, dificultando conseqüentemente a sua integração e adaptação ao meio escolar ou podem, segundo Bilhim (2008:337), optar pelo abandono ou afastamento.

No caso dos professores entrevistados deste estudo, face à análise e interpretação das suas respostas, entendemos pertinente caracterizar a sua satisfação com o trabalho, seguindo a perspectiva de Hirschman e Rusbult citados por Bilhim, (2008:338), que apresentam opções comportamentais na sua relação com o trabalho.

A primeira é a **saída** e equivale a uma separação do “turnover” voluntário. A saída é uma forma de abandonar o trabalho quando este dá pouca satisfação. Quem abandona não acredita que a sua situação possa melhorar na organização. No caso da escola em estudo, podemos constatar tal situação através do mapa de efetividade que nos mostra que a escola anualmente é obrigada a recrutar novos funcionários como forma de compensar as saídas e, consequentemente, satisfazer a procura.

A segunda é a **voz** que consiste em mudar a situação em vez de abandonar. Esta opção traduz-se numa chamada de atenção à hierarquia traduzida nomeadamente em ações de protesto. Esta situação ocorre particularmente em casos de trabalho desfavoráveis antes de sair da organização.

Quando olhamos para os professores entrevistados, verificámos que alguns afirmaram viver numa aparente liberdade, porque as suas vozes eram ouvidas mas não executadas, traduzindo-se numa atitude de conformismo perante a hierarquia da organização escolar.

A terceira opção é a **lealdade** e tem lugar quando, perante a situação de insatisfação na organização, os membros não optam pela voz e pela saída assumindo uma atitude de vinculação. No caso deste estudo, alguns professores conformaram-se com a situação apresentando-se numa postura passiva e, apesar de tudo, confiante.

Por último, temos a **negligência** que descreve o comportamento descuidado e desatento entre os trabalhadores. Entre tais comportamentos, podemos identificar a lentidão, o absentismo, os erros, o abandono temporário, a falta de atenção, entre outros. Esta última foi a situação que entendemos mais se verificou no comportamento dos professores recém-enquadrados. Trata-se do desencontro entre os professores, porque muitos não se conhecem mutuamente, exceto entre os professores que trabalham no mesmo dia. Trata-se ainda da fraca participação em atividades escolares e extras-escolares que, na realidade, traduz uma forma de absentismo.

Deste modo, a satisfação na organização depende da relação entre as expectativas e os valores individuais e o tratamento ou a resposta que a organização dá a esta expectativa (Lima *et al.*, 1995:106). Isso significa que a qualidade de vida no trabalho não é determinada somente pelos fatores individuais (necessidades, valores, expectativas) ou situacionais (estrutura organizacional, tecnologia, sistemas de recompensas), mas também pela situação sistémica dessas características individuais e organizacionais (Chiavenato, 1993:236).

Tendo em conta um importante conjunto de respostas dos professores entrevistados, verificámos existir falhas ao nível da articulação entre fatores individuais e organizacionais, o que em síntese se manifestou numa insatisfação, num distanciamento face à organização, à escola. Dito de outro modo, tal como iniciámos a nossa análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas com os professores recém-enquadrados, a socialização tem um papel relevante, quer antes quer durante, no processo de inserção na respetiva organização. Como salienta Fichter (1975:37), a socialização é um processo de influência mútua entre os indivíduos que considera não apenas o respetivo contexto organizacional mas também e simultaneamente o contexto da cultura local, comungando com ambos de forma a promover a adaptação e a integração.

Com estas considerações, apresentaremos, de seguida, algumas reflexões finais em jeito de sugestões.

Perante o que mais se evidenciou neste estudo exploratório, as dificuldades de socialização e consequente integração de professores recém-enquadrados em comunidades longe dos grandes centros urbanos, entendemos que seria pertinente criar ou desenvolver algum mecanismo de aproximação à realidade cultural local pela via da descentralização das funções. Isto implicaria que a escola criasse uma equipa multisectorial que assumiria um papel de tutoria com vista a acolher e orientar adequadamente os novos professores, nomeadamente na transmissão de normas de convivência e de trabalho, no respeito das diferenças individuais. Serviria, deste modo, de ligação entre a direção da organização/escola e os novos membros da comunidade escolar.

Acharíamos também pertinente a existência na organização de um caderno de reclamações como meio dos dirigentes da organização/escola se aperceberem das preocupações quer dos professores quer dos alunos. Todos estariam a contribuir para uma melhor comunicação e o bem social da organização/escola. Uma organização só pode

funcionar na sua plenitude quando todas as informações necessárias chegam corretamente até aqueles que desenvolvem determinadas funções e que podem tomar as decisões.

Por fim, dado o papel de inclusão da era digital em que vivemos, independentemente dos níveis de desenvolvimento de cada país, tornar-se-ia vantajoso criar redes informacionais com o objetivo de possibilitar aos futuros candidatos um melhor conhecimento da organização, evitando assim as dúvidas sobre o seu contexto, estrutura e funcionamento. Considerámos ser uma boa ferramenta para garantir aos futuros candidatos a possibilidade e capacidade de se socializarem com a organização e com o seu respetivo meio envolvente, isto é, a comunidade local.

4.4.4. Algumas limitações do estudo

Antes de terminarmos esta secção, queremos deixar algumas notas sobre algumas limitações que encontramos ao realizar este estudo. Como já aqui o referenciámos, tratando-se de um estudo de natureza exploratória, o nosso principal objetivo foi procurar conhecer melhor a realidade de professores no exercício das suas funções em escolas fora dos centros urbanos, as suas expectativas e perspetivas, dificuldades e desafios. Sendo de natureza exploratório, apercebemo-nos muito rapidamente do muito pouco existente relativamente a este tema. Se nos dificultou o trabalho de investigação, permitiu-nos verificar a pertinência deste nosso interesse de estudar este tema, não obstante certas situações, algumas complexas, que se nos depararam, em particular, durante a realização do estudo.

Uma dessas situações complexas prendeu-se desde logo com um obstáculo físico consubstanciado no mau estado das vias de acesso rodoviário ao local de investigação, mais concretamente, à Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié. Os seus efeitos dificultadores traduziram-se negativamente no processo da recolha de dados visto termos que fazer durante um certo tempo um percurso diário para contactar diretamente os professores, os dirigentes da escola e alguns membros da comunidade local.

O estabelecimento de contactos com os professores recém-enquadrados tornou-se também mais difícil em função das circunstâncias de desencontro com os mesmos fruto em

grande parte do que mais acima procurámos analisar, um processo de socialização pouco consistente e articulado.

A acrescer a esta dificuldade de contactos com os professores recém-enquadrados, o trabalho de investigação, muitas das vezes, não foi bem visto por parte de alguns professores e autoridades locais. Se é certo que o desafio do investigador é deparar-se com resistências quando se abordam determinados temas considerando determinados contextos políticos, sociais e culturais, sentimos que aquelas resistências constituíram importantes limitações para o desenvolvimento de um estudo mais abrangente e objetivo.

CONCLUSÕES

O processo de socialização não é um processo homogéneo. Para cada contexto, a socialização processa-se de forma distinta, abarcando vários fatores que podem ser facilitadores ou inibidores para a sua concretização dentro de qualquer organização.

Assim, ao tratarmos do processo de socialização de professores recém-enquadrados em Angola, tendo como território de estudo, a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié, aquele processo envolve diversas variáveis, políticas, económicas, sociais e culturais que, face à análise e interpretação dos dados resultantes das entrevistas aos respetivos professores, se apresentam complexas.

A admissão de novos professores na organização, que é o sistema escolar, é, em primeiro lugar, um recurso de importância capital para o bom funcionamento da instituição.

Em segundo lugar, o desenvolvimento de relações harmoniosas entre a instituição/organização e a comunidade é fundamental sendo que deve englobar a participação de todos para o respetivo sucesso institucional.

Para isso, e de acordo com um grande maioria de professores, a informação é considerada como o primeiro elemento socializador.

Mas para esses mesmos professores, não houve e não tem havido preocupação por parte da organização em fornecer informações aos candidatos sobre a mesma, bem como não houve e não tem havido a preocupação em especificar no ato de seleção dos professores, o tipo de função e a disciplina que os mesmos teriam de lecionar.

Por outro lado, a própria organização não tem recorrido a meios de comunicação social como jornais, a rádio e a televisão que poderiam ajudar, dadas as dificuldades relacionadas com o relativo isolamento geográfico das escolas situadas fora dos grandes centros urbanos, no processo de informação nomeadamente no anúncio do concurso público para recrutamento de professores ao nível da província. A ausência daquele processo de informação ou o seu não alcance associada a uma falta de credibilidade desta informação

veiculada pelos órgãos de comunicação local (em particular, pela rádio, normalmente uma única estação na província), não tem contribuído no respetivo processo de socialização dos professores colocados na província.

Uma forma de corresponder às expectativas do candidato é facultar-lhe toda a informação sobre a organização e o seu meio envolvente. Apesar de existir aqui e acolá informações vindas de pessoas próximas nomeadamente por algumas que já trabalham na província, regista-se o facto de que, de acordo com os professores entrevistados, as mesmas foram demasiadas superficiais.

Este fator da ausência adequada de informação nos seus diferentes registos é um dos principais elementos apontados pelos professores para explicar a dificuldade de harmonização entre professor-organização, professor-aluno, professor-comunidade no sentido de se promover uma socialização para o bem comum da comunidade local.

Do ponto de vista organizacional, face aos dados evidenciados pelos professores entrevistados, observa-se uma certa inércia por parte dos dirigentes da organização-escola quanto à promoção de uma aprendizagem mútua entre todos os seus membros independentemente da sua posição hierárquica. Sem essa aprendizagem, os professores manifestaram nos seus testemunhos a pouca liberdade para exprimirem os seus desejos que se poderiam traduzir em contributos para construir uma melhor e mais participativa organização-escola.

Quando analisámos a comunidade em estudo, verificámos a influência predominante dos anciãos e “sobas” (autoridades tradicionais; chefes da tribo), associadas aos aspetos tradicionais locais que, do ponto de vista cultural, acabam por “inibir” a liberdade e o comportamento de alguns professores no seu processo de socialização. Essa “inibição” acaba por traduzir-se nomeadamente no isolamento do professor recém-enquadrado tanto na organização como na comunidade.

Perante a inexistência ou muito fraca influência mútua entre a organização-comunidade e os professores recém-enquadrados, estes acabam por assumir posições particulares que se desajustam das normas e dos valores do grupo/organização, dificultando a aprendizagem de uma cultura organizacional própria que seja válida para todos os membros. As medidas ou programas emanados do Ministério da Educação têm ficado aquém

dos objetivos pretendidos pela falta de articulação e consequente envolvimento das partes envolvidas no processo educativo.

A socialização é, como vimos, um processo longo e contínuo. No caso concreto deste estudo, a socialização dos novos professores é considerada um processo parcial. O que pudemos observar é uma falta de coesão ao nível de toda a organização com a comunidade local. Isso significa que o novo professor acaba por ser socializado apenas com um grupo pequeno de professores e alunos, quando também o deveria ser com a comunidade.

Perante este contexto desarticulado e desmotivador, prevalece entre muitos professores a ideia de se afastarem da organização. Insatisfeitos com as condições de logística organizacional, pedagógicas e socioculturais fazem de Katabola um mero local de trabalho procurando naturalmente por outros trabalhos que lhes possam garantir melhor condições de vida e evitar percorrer muitos quilómetros para trabalhar.

Da análise dos resultados, é verdade que a maneira de olhar para os problemas não é linear para todos. Surgem, na realidade, duas perspetivas. Por um lado, os que têm conseguido ultrapassar as barreiras que são aqueles indivíduos que aceitaram as mudanças sociais e comungam com os princípios locais, baseando-se numa relação de respeito e conformidade com o meio. Por outro lado, há os que não superaram as barreiras e são os que não comungam com os princípios estabelecidos tanto pelo meio como pela organização.

Para se promover uma melhor socialização e integração dos novos professores, um conjunto de medidas devem merecer uma atenção por parte da organização-escola nomeadamente aquelas relacionadas com as atividades escolares e extraescolares. Devem suscitar a participação da comunidade promovendo-se debates, palestras, etc. com vista a aproximar a escola da comunidade e consequentemente facilitar todo o processo de apresentação e acomodação dos novos membros. No entanto, o que se tem verificado, pela análise dos dados, é que o contributo do próprio professor para o seu processo de socialização é limitado precisamente pela falta de incentivos/estímulos entre a comunidade e a escola. O papel do professor tem-se limitado à relação que tem com os colegas, alunos e direção da escola sendo, contudo, a socialização do professor com o exterior decisiva neste processo.

É perante estas reflexões que questionámos, no caso concreto deste estudo, as condições adequadas para uma bem-sucedida socialização ao nível da organização-escola. De adequadas condições, depende ou resulta uma adequada socialização em termos pessoais, profissionais e sociais. Ganha especial relevância para a elaboração e desenvolvimento de eficientes e eficazes modos de trabalho e cultura organizacionais quando se trata de recrutar e integrar novos professores na organização.

Estes consubstanciam-se a dois níveis, tornando-se necessários que funcionem e se influenciem mutuamente. Num primeiro nível, temos os indivíduos com uma certa experiência de trabalho na organização, conformados com a realidade local, o que pode representar uma mais-valia favorável ao clima organizacional porque contribui para a promoção de uma boa relação com os colegas, alunos, direção da escola.

Num segundo nível, da análise dos resultados obtidos, verificou-se um acentuado interesse por parte dos novos professores para mais abertura, mais diálogo, mais transparência, mais atenção na relação professor-direção da escola, professor-comunidade escolar, professor-aluno e professor-professor, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a socialização.

Em jeito de síntese, pela falta de articulação e interação entre estes níveis com impacto na relação com a comunidade, percebemos que a presença do professor na organização é caracterizada como um simples cumpridor de práticas institucionalizadas e não como um elemento que possa desenvolver relações sociais. Há um distanciamento entre a organização-comunidade escolar, professor-comunidade.

O desafio no contexto do sistema educativo angolano, das escolas angolanas em meio urbano e rural é o de criar condições reais e concretas entre todos os intervenientes para se promover estratégias de socialização formais e informais, individuais e coletivas. Torna-se fundamental desenvolver ações conjuntas para diminuir as incertezas, desconfianças, insatisfações, frustrações dos professores recém-enquadrados.

Há, deste modo, todo um trabalho articulado a realizar entre a organização (sistema educativo e escolar), os seus agentes como direção da escola, professores, alunos e as forças vivas da comunidade local. São, entre outros fatores, as condições de infraestruturas tanto da organização como da comunidade (acomodação); são as vias de acesso; são as motivações

personais, pedagógicas e socioculturais dos professores; são os custos de permanência e as respetivas formas de compensação; é a devida integração de cada professor com base na sua área de formação

Pretendemos no nosso percurso académico e profissional, aprofundar este mesmo trabalho na instituição objeto de estudo apresentando os principais resultados no sentido de contribuir para a melhoria do processo de socialização dos professores que pretendem trabalhar em escolas fora dos grandes centros urbanos.

Em suma, este trabalho permitiu explorar e perceber como se realiza o processo de socialização dos professores angolanos que são colocados em escolas fora dos grandes centros urbanos, tomando como estudo de caso a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié, quais as vantagens e desvantagens deste processo para a organização, para a integração pessoal e profissional do professor recém-enquadrado e a sua relação não só ao nível interno da organização mas também na sua relação com a comunidade local.

Pretendemos, no nosso percurso académico e profissional, aprofundar a temática deste estudo, muito vasta e complexa, não só partilhando e apresentando os principais resultados junto da instituição que nos serviu de elemento de análise e reflexão: a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário “Felisberto Domingos Ngunga” no Município de Katabola-Bié como ainda alargar o âmbito geográfico da investigação para melhor verificar algumas das principais reflexões respeitantes ao processo de socialização dos professores que pretendem trabalhar em escolas fora dos grandes centros urbanos nomeadamente ao nível das suas diversidades regionais, culturais, linguísticas, entre outros.

BIBLIOGRAFIA

- Angers, Maureice (2008) – *A sociologia do conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, Manuel (2002) – *Teoria da cultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Azevedo, Avila (1958) – *Políticas de ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- Berger, Peter. L. e Luckmann, Thomas (2010) – *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bilhim, João. A. F. (2008) – *Teoria organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas-UTL.
- Bilhim, João A. F. (2009) – *Gestão estratégicas de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Caetano, António e Vala, Jorge (1989) – “Socialização organizacional: autopercepção da originalidade e da eficiência e concepção da estrutura das organizações”. In. *Psicologia, Revista da associação portuguesa de psicologia* VII, 1: pp. 75-81.
- Caetano, António e Vala, Jorge (1994) – “Socialização organizacional”, In. *Psicologia social das organizações*. Oeiras: Celta editora, pp:51-58.
- Camara, Paulo Balreira *et al.* (2007) – *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- Comissão Nacional Eleitoral - Angola (2007) – *Mapa de Angola e Bié*. Luanda.
- Castelo, Cláudia (1999) – *O modo português de estar no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Chiavenato, Idalberto (1993) – *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas.
- Cruz, José Ribeiro da (1940) – *Geografia de Angola*. Lisboa: Sociedade Industrial de Tipografia.

- Cruz, Manuel Braga (1997) – “As negociações da concordata e do acordo missionário de 1940”, *Análise social*, vol. XXXII (143-144) (4º-5º), pp. 815-845.
- Cunha, Miguel Pina *et al.* (2005) – *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Dias, Álvaro Lopes *et al.* (2013) – *Excelência organizacional*. Lisboa: Bnomics.
- Dias, Hildizina Norberto (2002) – *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar*. Maputo: Ciedima.
- Direcção Provincial dos Serviços de Estatística (1973) – *Estatística da Educação, ano lectivo 1971/72*. Luanda.
- Esteves, João (2011) – *Sociologia da comunicação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Ferreira, Maria João (2004) – “Educação e política em Angola: Uma proposta de diferenciação social”. In: *Cadernos de estudos africanos, Centro de estudos africanos/ISCTE*. Nº7/8, pp. 105-124.
- Fichter, Joseph, H. (1975) – *Sociologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Freitas, João da Costa (1964) – “Política de ensino em Angola”, In: *Angola- curso de extensão universitária ano lectivo de 1963-1964*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Giddens, Anthony (2013) – *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, António Carlos (1989) – *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas Editoras.
- Goldenberg, Mirian (2004) – *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, Jorge *et al.* (2008) – *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gonçalves, José Júlio (1969) – *Sociologia*. Porto: Portucalense Editora.
- Governo provincial do Bié (2014) – *Agenda da província 2014*.

- Grint, Keith (2002) – *Sociologia do trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hall, Edward T. (1986), *A dimensão oculta*, Lisboa: Relógio D'água.
- Hofstede, Geert (2003) – *Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- José, Venâncio e Mateus, Augusto Chivinda (2013) – Resumo historial da vila de Katabola. Katabola: Administração Municipal de Katabola.
- Kristeva, Júlia (1969) – *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Lazarsfeld, Paul (1970) – *Sociologia*. Amadora: Bertrand.
- Lessard-Hébert, Michelle *et al.* (2012) – *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Maria Luísa, *et al.* (1995) – “Satisfação organizacional. Confrontos de modelos”. In: Vala, Jorge *et al.* (Orgs) – *Psicologia Social das Organizações: Estudos em empresas portuguesas*. Oeiras: Celta Editora, pp. 101-122.
- Mahmoudian, Morteza (1982) – *A linguística hoje*. Lisboa: Edições 70.
- Martinho, António Manuel (2000), “A história da educação na formação de professores”, *Máthesis, Viseu*. ISSN 0872-0215. Nº 9, pp. 279-296.
- Mingas, Amélia A. (2000) – *Interferência do Kimbundu no português falado em Lwanda*. Porto: Campo das Letras.
- Moore, Stephen (2002) – *Sociologia*. Mira-Sintra: Europa-América.
- Mosquera, Pilar (2007) – “Integração e acolhimento”. In: Caetano, António e Vala, Jorge (Orgs.) – *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH, pp. 301-324.
- Motta, Fernando Cláudio P. (1993) – “Controle social nas organizações”. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 33(5), pp. 68-87.

- Moutinho, Mário (2000) – *O indígena no pensamento colonial Português, 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Neto, Maria da Conceição (2010) – “A república no seu estado colonial: combater a escravatura, estabelecer o «indigenato»”. In: *Repúblicas: culturas e práticas, Ler História* – Associação de Actividades Científicas. Lisboa: ISCTE-IUL, nº 59, pp. 205-225.
- Neto, Teresa da Silva (2012) – *História da educação e cultura de Angola*. Luanda: Zainaeditores.
- Ntongo, Zavoni (2010) – “A coabitação linguística em Angola”. In: *Interpretação da língua e cultura de/em língua portuguesa na CPLP*. Lisboa: CPLP.
- Perfeito, Abílio A. et al, (2011) – *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, Maria Cidália (2003) – “Precarização do emprego e integração profissional numa região a de industrialização difusa”, In: *Sociologia*. Porto: Faculdade de Letras, vol. XIII.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2008) – *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.
- Rego, António da Silva (1961) – *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de investigação do Ultramar.
- Ribeiro, Rui Bártolo (2007) – “Recrutamento e selecção”. In: Caetano, António e Vala, Jorge (Orgs.) – *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH, pp. 265-300.
- Rocher, Guy (2012) – *Sociologia geral*. Lisboa: Editorial presença.
- Santos, Martins (1970) – *Historia do ensino em Angola*. Lisboa: Edição dos serviços de educação.
- Schein, Edgar H. (1984) – “Coming to a new awareness of organizational culture”. *Sloan Management, Review* 25:2, pp. 3-16.

- Schein, Edgar H. (1988) – “Organizational Socialization and the Profession of Management”. In: *Sloan Management Review*, 30:1, pp. 53-65.
- Silva, Eugénio A. A. (2011b) – “Ser criança no meio rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania”, In: Muller, Verónica Regina (Org.) *Crianças dos países de língua portuguesa: Histórias, culturas e direitos*. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, pp. 23-62.
- Silva, Maria do Carmo (2011) – *Diversidade linguística no sistema educativo português*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Silva, René Rodrigues (1964) – “Síntese da situação educacional de Angola”, In: Silva, Joaquim Duarte, *Mensário administrativo*, pp.10-22.
- Soares, Amadeu Castilho (2002) – *Levar a escola à Sanzala: Plano de ensino primário rural em Angola 1961/62*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Torres, Carlos Alberto (1997) – *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Van Maanen, John. e Schein, Edgar H. (1979) – “Toward a theory of organizational socialization”. In. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1 Greenwich, JAI Press. pp. 1-89.
- Wheeler, Douglas e Péliissier, René (2013) – *História de Angola*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Worsley, Peter (1977) – *Introdução à sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Zau, Filipe (2002a) – *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zau, Filipe (2002b) – “O bilinguismo e o multiculturalismo: A realidade sociocultural que não devemos ocultar”, In: *XII Encontro da associação das universidades de língua portuguesa*. Luanda: AULP, pp. 179-188.

Referências webgráficas

Ascensão, Carla (2009) – *Práticas de gestão de carreira, acolhimento e integração e empenhamento organizacional*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Tese de Mestrado). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2104/1/22102_ulfp034772_tm.pdf. Data de acesso 03-01-2013.

Conferência de Ministros da Educação dos Estados Africanos- MINEDAF (1998), Durban. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10460&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Data de acesso: 04-04-2014.

Diário da República de Angola. 1ª. Série nº 65. Lei de bases do sistema de educação. nº 23/01. Luanda, 2001. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf . Data de acesso: 04- 05-2013.

Cabral, Joaquim et al, (2010) – Indicadores da eficácia da reforma educativa em Angola. Disponível em: [file:///C:/Users/aderito/Downloads/Indicadores de Efic%C3%A1ciaRE4outubro2010_\(Reparado\).pdf](file:///C:/Users/aderito/Downloads/Indicadores_de_Efic%C3%A1ciaRE4outubro2010_(Reparado).pdf). Data de acesso: 04-10-2013.

Conferência de Ministros da Educação dos Estados Africanos – MINEDAF VI (1991). Disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10460&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Data de acesso: 04-04-2014.

Constituição da República de Angola, (2010). Disponível em: http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf Data de acesso: 04-10-2013.

Cunha, Albino Pereira G. (2011) – *Jovens da Europa e do Magrebe entre alfândegas e pontes do Mediterrâneo*. Lisboa, Universidade Aberta. (Tese de Doutoramento) Disponível em: <http://repositorioaberto.univ->

ab.pt/bitstream/10400.2/2328/1/Albino%20Cunha%20-%20Tese%20de%20Doutoramento-UAb%20Lisboa%202011.pdf Data de acesso: 25-11-2014.

Governo da República de Angola (2001) – Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015, Luanda. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf Data de acesso: 22-11-2013.

Ministério da Educação (2011) – Balanço da implementação da 2ª reforma educativa em Angola. Disponível em: file:///C:/Users/aderito/Downloads/BALAN%C3%87O_CONSELHO_DIREC%C3%87%C3%83O_MED.pdf. Data de acesso: 22-11-2013.

Nações Unidas (2001) – Direitos humanos: A carta internacional dos Direitos Humanos, Lisboa. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf Data de acesso: 02-08-2015.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2014) – Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf Data de acesso: 21-06-2015.

Silva, Eugénio A. A. (2011a) – “Educação no meio rural em Angola. Tradição (des)igualdade de género e cidadania”. Trabalho apresentado em XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. In: Anais eletrónicos, Salvador da Bahia. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16291/1/EDUCACAONOMEIORURALANGOLA.pdf> Data de acesso: 04-11-2013

Silva, Eugénio A. A.; Carvalho, Maria J. (2009) – “Educação em Angola e desigualdade de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão. Trabalho apresentado em X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia”. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16492/1/EDUCA%C3%87AO%20ANGOLA%20DESIGUALDADE%20GENERO.pdf> Data de acesso: 04-11-2013.

- Tanga, Lino (2012) – *Ensino indígena em Angola e o papel dos missionários*. Lisboa: ISCTE. (Tese de mestrado) Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5192/1/lino2.pdf> Data de acesso: 04-04-2014.
- UNESCO (1998) – Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem- JOMTIEM, 1990, UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Data de acesso: 02-08-2015.
- UNESCO (2001) – *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> Data de acesso: 02-08-2015.
- Zau, Filipe (2012) – *O Ensino primário em Angola no século XIX*. Disponível em: <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=821> Data de acesso: 4-10-2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião de entrevista

O presente estudo ocorre no âmbito da tese de mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho ministrado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, cujo tema é – Processo de socialização organizacional: integração dos professores recém-enquadrados numa Escola do interior de Angola (Felisberto Domingos Ngunga - Katabola).

Perguntas

- 1- Quanto tempo tens na organização? Teve alguma experiência profissional antes de candidatar-se nesta organização?
- 2- Teve informações acerca da organização antes da sua candidatura? Onde as colheu e porquê?
- 3- Como foi os primeiros contactos com a organização e com o grupo de trabalho? Teve alguém a mediar? Houve dificuldades? Se sim, quais e porquê?
- 4- O que fez para permitir uma rápida integração na comunidade escolar?
- 5- Que papel desempenhou no seu processo de socialização dentro e fora da organização?
- 6- O que entendes por socialização?
- 7- E que importância atribuis a socialização?
- 8- Qual foi a sua expectativa inicial e a realidade encontrada na organização e na comunidade escolar?
- 9- Quanto a sua socialização com a organização e a comunidade escolar é perfeita? Caso sim, qual foi o período de orientação, adaptação ao posto de trabalho, seu papel, aos colegas e a cultura local? Caso não, o que faltou?
- 10- Com que grupo te identificaste para uma boa integração (diretor, subdiretores, colegas, alunos ou comunidade)?
- 11- Quais são os aspetos que consideras importantes durante o processo de socialização?
- 12- Falando sobre integração é importante ressaltar a questão do conflito social e cultural. Para ti como foi possível gerir esta mudança de realidade na qual tu assumes o papel de agente socializador e ao mesmo tempo és socializado pela cultura encontrada?

ANEXO 2 – Declaração Dirigida ao Diretor da escola do II Ciclo - Katabola

*Autorizado a
realizar a recolha
de informação
03.07.2014*

A
Sua Excelência Senhor Director da Escola
do Segundo Ciclo do Ensino Secundário
Felisberto Domingos Ngunga de Katabola

—Katabola—

Adérito Adriano Cacope, Professor, solteiro, nascido aos 15 de Julho de 1983, natural de Kuito, Município de Kuito Província de Bié, filho de Eduardo Calandula Cacope e de Genita Augusto Viqueia, residente em Kuito-Bié, titular do Bilhete de Identidade nº 002328329BE036, passado pelo Arquivo de Identificação do Bié aos 30 de Dezembro de 2011, utilizando o terminal telefónico nº 00244924556749.

Actualmente estudante de mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho da Universidade de Lisboa, pretendo no meu trabalho de fim de curso trabalhar com o Município de Katabola no Sector de Educação.

Vem mui respeitosamente requerer ao excelentíssimo Senhor Director, se digne autorizar a recolha de informação na área Administrativa e também aplicar entrevistas aos professores alvo do presente estudo, ser vindo de sustento teórico para futuro trabalho de dissertação, cujo tema é: Integração dos professores recém-enquadrados na Escola do II Ciclo do Ensino Secundário no Município de Katabola/Bié, pelo que:

Espera Deferimento

Katabola, aos 3 de Julho de 2014.

O Requerente
Adérito Adriano Cacope

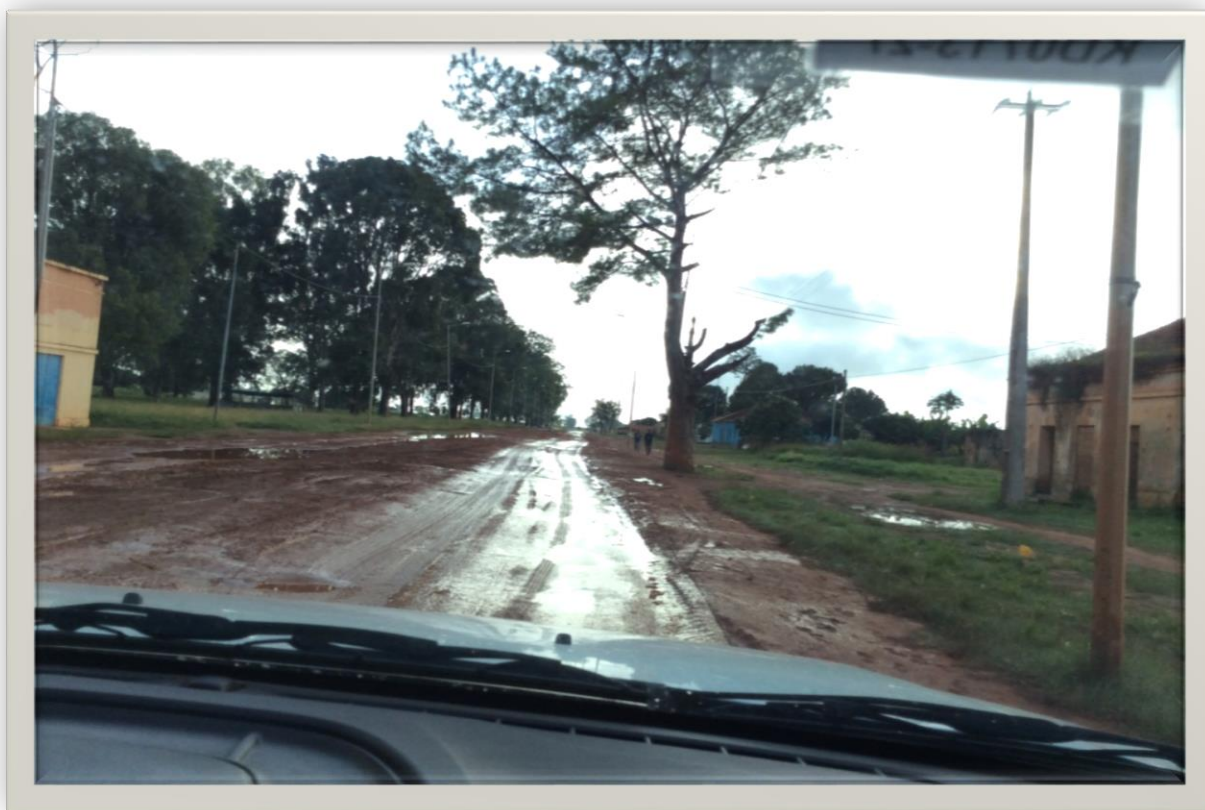
ANEXO 3 – Vias de acesso entre a sede da província e o município de Katabola



Processo de Socialização Organizacional:
Integração dos Professores Recém-enquadrados numa Escola do Interior de Angola



Processo de Socialização Organizacional:
Integração dos Professores Recém-enquadrados numa Escola do Interior de Angola



ANEXO 4 – Escola do II Ciclo de Katabola e a Escola Anexa de Chipeta



Processo de Socialização Organizacional:
Integração dos Professores Recém-enquadrados numa Escola do Interior de Angola

